



**TESIS DOCTORAL**

# **Creatividad y prácticas docentes en la educación musical escolar**

**Yolanda Trujillo Galea**

Programa de Doctorado en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de  
las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y la Actividad Física y  
Deportiva.

Conformidad de la directora Dra. Verónica Juárez Ramos

Esta tesis cuenta con la autorización de la misma directora y de la Comisión Académica del  
programa. Dichas autorizaciones constan en el Servicio de la Escuela Internacional de  
Doctorado de la Universidad de Extremadura.

**2024**



*En la educación hay, al menos, cinco cosas básicas maravillosas  
(\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_).*

*Ninguna de ellas, sin embargo, es la educación,  
pues en la educación, así como en el arte,  
interesa lo que aún no es educación.*

*Mônica Hoff*



## AGRADECIMIENTOS

*Quisiera agradecer a la vida las condiciones que me ha brindado para poder realizar este trabajo.*

*A mi curiosidad, constancia y disciplina, que han alimentado mi deseo de alcanzar la meta.*

*Con todo mi amor a mis hijos, Vera y Leo. Gracias por vuestra paciencia ante mis cambios de ánimo, por comprender mi falta de atención y por vuestro apoyo incondicional en todo este periplo. Desde que nacisteis me enseñáis cada día a sacar lo mejor de mí. Sois lo más bello que me ha entregado la vida.*

*A mi compañero y maestro, Juan, o Dr. Navedo. Gracias por el empuje constante, con amor y humor, en las buenas, las malas y las regulares. Tu pasión por la investigación me atrapó como un torrente de entusiasmo y me trajo hasta aquí. ¡Que sean muchas canciones juntos!*

*A mi madre, a mi hermana y a la Tati. Siempre pendientes de mí, incluso cuando yo misma no lo estaba. Gracias, mamá, por darme la vida y apoyarme en todo, especialmente en mi carrera académica.*

*A mi directora, Verónica. Doy gracias especialmente a ese encuentro fortuito en un tribunal, porque si no hubiera sucedido, aún estaría en el mundo de las ideas o, quién sabe en qué deriva... Has sido maestra, acompañante y amiga en todo este proceso. Gracias por animarme cada día a continuar, a enseñarme los entresijos de este mundo de la investigación y a velar por mi equilibrio mental. ¡Salud!*

*A Pilar, por ser mi maestra, por iniciarme en este camino de la educación musical, que hoy es mi pasión, y por apoyarme en toda esta trayectoria.*

*A todas mis amigas y amigos, de un lado y del otro del Atlántico, que me quieren sólo por ser yo, porque me dan el valor para emprender en proyectos como este.*

*Y por supuesto, a mi abuela Josefa. Por su constante superación, siendo un ejemplo de perseverancia. Ha vencido todos los obstáculos y desafíos de la vida, siempre con una sonrisa. Eres, y serás, la más grande.*



# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	<b>12</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN</b>	<b>18</b>
1.1. Justificación	18
1.2. Marco teórico	22
1.2.1. Creatividad y educación: Conceptualizaciones previas	22
1.2.2. Los docentes y la creatividad: Creencias, percepciones, sentimientos y autoeficacia	24
1.2.3. Pedagogías creativas, metodologías activas y actividades musicales creativas	27
1.2.4. Creatividad y educación musical: Nuevos lenguajes y metodologías creativas	32
1.2.5. Formación del profesorado, creatividad y educación musical	34
1.3. Preguntas de investigación y objetivos	36
1.4. Estructura de la investigación	43
1.4.1. Especificación sobre los consentimientos informados	46
1.5. Referencias	47
<b>CAPÍTULO 2. LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN MUSICAL ACTUAL: REVISIÓN DESDE LOS NIVELES ESCOLARES Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.</b>	<b>64</b>
Resumen	64
2.1. Introducción	65
2.2. Método	67
2.2.1. Diseño	67
2.2.2. Muestra	67
2.2.3. Procedimiento	68
2.3. Resultados	69
2.3.1. Creatividad, currículum y políticas en la educación musical	74
2.3.2. El docente de música y la creatividad: perfil docente, estrategias y formación	75
2.3.3. Proyectos creativos, musicales e innovadores	79
2.3.4. Creatividad, variables psicopedagógicas y educación musical	81
2.4. Discusión y conclusiones	83
2.5. Referencias	90
Resumen	104
3.1. Introducción	105
3.2. Método	107
3.2.1. Población y muestra	107

3.2.2. Variables e instrumento	108
3.2.3. Procedimiento	109
3.3. Resultados	109
3.3.1. Autoevaluación del perfil docente en música	109
3.3.2. Importancia y dedicación a distintos tipos de actividades musicales en el aula	110
3.3.3. Grado de uso de prácticas creativas relacionadas con la música contemporánea y el arte sonoro en el aula	114
3.3.4. Análisis estadístico correlacional	116
3.4. Discusión y conclusiones	118
3.5. Referencias	123
<b>CAPÍTULO 4: LAS ACTIVIDADES MUSICALES CREATIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y SU COMPARATIVA CON EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA: UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES</b>	<b>134</b>
Resumen	134
4.1. Introducción	135
4.2. Método	139
4.2.1. Población y muestra	139
4.2.2. Variables e instrumento	139
4.2.3. Procedimiento	140
4.3. Resultados	141
4.3.1. Autoevaluación del perfil docente en música	141
4.3.2. Grado de formación en distintos tipos de actividades musicales creativas	142
4.3.3. Grado de importancia otorgada a distintos tipos de actividades musicales creativas	143
4.3.4. Grado de empleo en el tiempo de distintos tipos de actividades musicales creativas	144
4.3.5. Análisis estadístico correlacional	145
4.3.6. Comparación de medias entre el grupo de profesorado de Educación Infantil y el de Primaria/Secundaria	147
4.4. Discusión y conclusiones	147
4.5. Referencias	156
<b>CAPÍTULO 5: IMPROVISACIÓN MUSICAL Y <i>FLOW</i>: FORMACIÓN CREATIVA DE LOS FUTUROS DOCENTES</b>	<b>168</b>
Resumen	168
5.1. Introducción	169
5.2. Método	171
5.2.1. Participantes	171
5.2.2. Variables e instrumento	171
5.2.3. Procedimiento	173



5.3. Resultados	173
5.3.2. Experiencia de flujo total	176
5.4. Discusión y conclusiones	176
5.5. Referencias	178
<b>CAPÍTULO 6: FOMENTANDO LAS HABILIDADES MUSICALES CREATIVAS Y LA AUTOEFICACIA DE LOS FUTUROS DOCENTES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN LA CREACIÓN.</b>	<b>184</b>
<b>Resumen</b>	<b>184</b>
6.1. Introducción	185
6.1.1. Construyendo una docencia creativa	185
6.1.2. Evaluación de creatividad, autoeficacia y autoconcepto creativo	187
6.1.3. Necesidad de potenciar experiencias musicales creativas en formación del profesorado	190
6.1.4. Intervención didáctica en creatividad y autoeficacia a través de experiencias musicales creativas	192
6.2. Metodología	196
6.2.1. Participantes	197
6.2.2. Variables e instrumentos	197
6.2.3. Procedimiento	199
6.3. Resultados	200
6.3.1. Análisis descriptivo y de prueba T de muestras relacionadas de las variables	201
6.3.2. Análisis correlacional de creatividad y autoconcepto y autoeficacia creativa	203
6.4. Discusión y conclusiones	203
6.4.1. Limitaciones y prospectiva	207
6.5. Referencias	208
<b>CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES</b>	<b>218</b>
7.1. Discusión y conclusiones	218
7.2. Limitaciones	224
7.3. Futuras líneas de investigación	226
<b>REFERENCIAS</b>	<b>230</b>
ANEXO 1: Consentimiento informado y cuestionario para profesores de música de EP y ESO	264
ANEXO 2: Consentimiento informado y cuestionario para profesores de Educación Infantil	270
ANEXO 3: Consentimiento informado para el estudio “Improvisación musical y Flow: Formación creativa de los futuros docentes”.	276
ANEXO 4: Consentimiento informado para el estudio “Fomentando las habilidades musicales creativas y la autoeficacia de los futuros docentes a través del aprendizaje basado en la creación”.	280

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> <i>Relación de preguntas de investigación con los objetivos generales y específicos, y métodos por capítulos.....</i>	38
<b>Tabla 2</b> <i>Descriptorios más representativos según palabras clave .....</i>	71
<b>Tabla 3</b> <i>Identificación de los estudios de la muestra .....</i>	73
<b>Tabla 4</b> <i>Autoevaluación del perfil de los docentes de música (EP y ESO) .....</i>	110
<b>Tabla 5</b> <i>Importancia otorgada a contenidos y actividades musicales .....</i>	111
<b>Tabla 6</b> <i>Dedicación en tiempo a contenidos y actividades musicales.....</i>	113
<b>Tabla 7</b> <i>Grado de uso de prácticas creativas relacionadas con la música contemporánea y el arte sonoro .....</i>	115
<b>Tabla 8</b> <i>Autoevaluación del perfil de los docentes de Infantil.....</i>	142
<b>Tabla 9</b> <i>Grado de formación en actividades musicales creativas .....</i>	143
<b>Tabla 10</b> <i>Importancia otorgada a distintos tipos de actividades musicales creativas.....</i>	144
<b>Tabla 11</b> <i>Dedicación en tiempo a distintos tipos de actividades musicales creativas .....</i>	145
<b>Tabla 12</b> <i>Estadísticos descriptivos y de la prueba T de muestras relacionadas de las variables del estudio.....</i>	202

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> <i>Fases y acciones básicas del ABC</i> .....	30
<b>Figura 2</b> <i>Fases del proceso de filtrado orientado según el protocolo PRISMA</i> .....	69
<b>Figura 3</b> <i>Contextos educativos de estudio</i> .....	70
<b>Figura 4</b> <i>Mapa conceptual de categorías y descriptores del conjunto de artículos seleccionados</i> .....	72



## RESUMEN

En los últimos años, se ha observado un aumento significativo en el interés de las políticas educativas por incorporar enfoques educativos más innovadores en las aulas, también compartido por la investigación educativa. La educación artística, especialmente la educación musical, se destaca como un vehículo idóneo para promover la creatividad en el entorno escolar, formando parte integral de los programas curriculares actuales. A pesar de este impulso, en general, las metodologías tradicionales aún predominan en detrimento de propuestas más creativas, siendo la formación docente una de las principales responsables. Por ello esta investigación ha indagado en la situación actual de las prácticas creativas en educación musical entre docentes de diferentes niveles educativos en Extremadura. El objetivo fue analizar las causas y factores relacionados, con miras a proponer acciones que mejoren la formación creativa del profesorado.

Se realizaron cinco estudios: una revisión sistemática de fuentes bibliográficas en el campo de estudio, dos estudios descriptivos y relacionales sobre las prácticas musicales creativas de los docentes, así como su autoconcepto y formación, y dos estudios cuasi experimentales con pre y post test basados en intervenciones didácticas que fomentan la creatividad y variables asociadas como la experiencia de flujo y la autoeficacia del profesorado en formación. Los resultados indicaron que las actividades creativas tienen una escasa presencia en la educación musical extremeña, que es imprescindible actualizar los planes de estudio en las carreras de formación docente para potenciar las competencias pedagógicas relacionadas con la creatividad musical y el autoconcepto creativo de los futuros docentes y que la improvisación musical libre y los proyectos de creación sonoro-musical centrados en metodologías activas pueden ser buenos recursos para lograrlo.

**Palabras clave:** educación musical; creatividad; profesores de música; profesorado de infantil; formación docente; metodologías musicales creativas.



## ABSTRACT

In recent years, there has been a significant increase in the interest of educational policies in incorporating more innovative educational approaches in the classroom, also shared by educational research. Arts education, especially music education, stands out as an ideal vehicle for promoting creativity in the school environment, forming an integral part of current curricular programmes. Despite this impulse, in general, traditional methodologies still predominate to the detriment of more creative proposals, with teacher training being one of the main culprits. For this reason, this research has investigated the current situation of creative practices in music education among teachers at different educational levels in Extremadura. The aim was to analyse the causes and related factors, with a view to proposing actions to improve creative teacher training.

Five studies were carried out: a systematic review of bibliographical sources in the field of study, two descriptive and relational studies on teachers' creative music practices, self-concept and training, and two quasi-experimental studies with pre- and post-tests based on didactic interventions that foster creativity and associated variables such as flow experience and self-efficacy of teachers in training. The results indicated that creative activities have a low presence in teacher education.

**Keywords:** musical education; creativity; music teachers; early childhood teachers; teacher training; creative musical methodologies.







---

# CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN



## CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

### 1.1. JUSTIFICACIÓN

La creatividad es una habilidad esencial para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que presenta la sociedad del siglo XXI, contribuyendo al desarrollo personal, social, económico y cultural de las comunidades en un mundo en constante cambio y evolución. Esta evidencia es respaldada por numerosos estudios e informes de instituciones internacionales y de la comunidad científica. La UNESCO ha subrayado la importancia de la creatividad para la promoción de la diversidad cultural y el diálogo intercultural en un mundo globalizado. Según el informe de la UNESCO (2021) sobre "Creatividad y diversidad cultural", la creatividad es fundamental para el desarrollo humano, la cohesión social y la construcción de sociedades más inclusivas y sostenibles.

Por su lado, la Comisión Europea ha destacado el papel clave de la creatividad en la economía creativa, que abarca sectores como las artes, el diseño, la música, el cine, los medios de comunicación y la tecnología. Según el informe, la creatividad impulsa la innovación y el crecimiento económico, generando empleo y contribuyendo al desarrollo sostenible. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), la creatividad es una de las habilidades clave para el éxito en el siglo XXI. En su informe "Habilidades para el siglo XXI: Lo que los estudiantes necesitan aprender", la OCDE destaca la importancia de la creatividad para la resolución de problemas complejos y la innovación en un mundo cambiante. Y por supuesto, han aumentado los estudios académicos que respaldan la importancia de fomentar la creatividad en el ámbito educativo como clave para el desarrollo integral del individuo, ya que a través de esta se cultiva el pensamiento crítico, se fortalece la expresión personal y la confianza en sí mismo, se incrementa la motivación y la participación activa, y se fomentan habilidades adaptativas y el pensamiento innovador, esenciales

para el futuro (Cremin y Chappell, 2021; Hernández-Torrano, e Ibrayeva, 2020; Robinson y Aronica, 2015; Runco, 2008; Sternberg y Karami, 2022).

Igualmente, la creatividad ha ganado prominencia en los currículos escolares actuales (Jeffrey y Craft, 2004; Cremin et al., 2006; He et al., 2023). En los Estados Unidos, los nuevos estándares para la educación musical priorizan el desempeño a través de procesos artísticos con un enfoque más centrado en los procesos de creación, ejecución y respuesta, en lugar de solo el contenido. En Europa, la inclusión de la creatividad en los currículos se basa en principios educativos que promueven el desarrollo integral de los estudiantes, lo que la convierte en un aspecto central de las últimas reformas curriculares.

En el caso de España, en el Real Decreto 95/2022 que ordena las enseñanzas de la Educación Infantil, la creatividad ocupa un lugar destacado, estando presente en dos competencias clave, en la Competencia emprendedora, que potencia la imaginación, el pensamiento estratégico y creativo, y en la Competencia en conciencia y expresión cultural, que pretende fomentar la expresión creativa a través de diversos lenguajes y formas artísticas, así como a través de las competencias específicas del área de Comunicación y Representación de la Realidad.

Por otro lado, en el Real Decreto 157/2022 que establece la ordenación de las enseñanzas mínimos para la Educación Primaria en España, vincula la familiarización de los estudiantes con diversas formas de expresión a través de prácticas creativas individuales y colectivas. En el área de Educación artística, se recomienda la exploración de distintos lenguajes artísticos, musicales, escénicos y performativos, así como el empleo de técnicas sonoras y corporales para la creación de sus obras dentro del bloque de Creación e interpretación de saberes básicos. Además, se destaca el uso de herramientas, instrumentos y materiales que fomentan la dimensión creativa, comunitaria y social en el ámbito educativo. Sin embargo, La ausencia de secciones dedicadas a orientaciones metodológicas en más del 33% de los currículos autonómicos de Educación Primaria en España

obstaculiza la comprensión de cómo enseñar la creatividad musical y aprovechar sus posibilidades artísticas y expresivas (Barrio-Aranda et al., 2022).

Finalmente, en Educación Secundaria, el Real Decreto 217/2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas, se especifica que la creatividad debe trabajarse en todas las materias, siendo en las materias artísticas como la de Música donde adquiere mayor relevancia, apareciendo en dos de las cuatro competencias específicas.

Estando clara la relevancia de la presencia de la creatividad en la educación, las políticas educativas a nivel mundial han apostado por la creatividad, figurando como uno de los ejes principales de los currículos y estándares de aprendizaje. Sin embargo, actualmente existe una brecha entre lo normativo y la realidad educativa en las aulas, encontrándose esta parcamente representada (Abramo y Reynolds, 2015). La educación artística en general y la musical en particular, podrían ser el marco perfecto en el cual fluyera la creatividad, sin embargo, la enseñanza musical escolar se sigue enfocando principalmente en desarrollar habilidades técnicas artísticas y en promover el conocimiento y la apreciación del patrimonio cultural, y muy poco o nada en las habilidades creativas (Dogani, 2004; Hennessy, 2015; Henry, 1996). Muchas y variadas son las razones por las cuales se llega esta situación, siendo una de las principales la labor docente. Investigaciones recientes indican que las prácticas docentes en música no están cultivando la creatividad de manera adecuada (Tan et al, 2019), y este problema parece estar ligado a la formación inicial de los profesores (Abramo y Reynolds, 2015; Randles y Tan, 2019).

Por tanto, el desempeño efectivo de la creatividad desde la educación musical está estrechamente relacionado con el docente (Mullet et al., 2016). Por un lado, sus propias creencias, pensamientos y actitudes hacia la creatividad, así como sus habilidades creativas, y por otro, su dominio de pedagogías creativas, desembocan en sus prácticas creativas en el aula. Muchos de los estudios que exploran la relación entre los educadores y la promoción de la creatividad se centran en las percepciones, convicciones y sentimientos de los docentes respecto a la creatividad y cómo esta

influye en la creación de entornos de aprendizaje propicios para fomentar la creatividad (Bereczki y Karpati, 2018; Gucyeter y Erdogan, 2020). Dentro de estas creencias, el autoconcepto de sus habilidades creativas también va a condicionar sus prácticas docentes (Cheung, 2012).

De otra parte, el dominio de pedagogías creativas por parte de los docentes está íntimamente relacionado con el desarrollo de actividades creativas en el aula (Cremin y Chappell, 2021). La formación inicial docente puede ofrecer conocimientos y experiencias que permitan el desarrollo de habilidades creativas y competencias pedagógicas que desemboquen en la autoeficacia necesaria que garantice la creatividad en su futura labor docente (Ata-Akturk y Sevimli-Celik, 2023; Cayirdag, 2017; Chung, 2021; Stavrou, 2013).

Desde el campo de la educación musical, las propuestas metodológicas de las corrientes de la pedagogía musical de mediados del siglo XX, llamadas las “modernas pedagogías creativas” por Gainza (1995), podrían servir como un puente ideal entre la educación musical contemporánea y las necesidades creativas de la sociedad actual. Destacados compositores y pedagogos como Murray Schafer, John Paynter, George Self, Guy Reibel o François Delalande, desde unos enfoques de pedagogía activa centrada en el alumno, han enfatizado en la importancia de la exploración sonora y el aprendizaje a través de la creación como elementos cruciales para una educación musical innovadora (Romero, 2015).

Resumiendo, la problemática se encuentra en la escasa presencia, en general, de actividades creativas en las aulas escolares. Se requiere de acciones que mejoren la situación y la educación musical, desde sus metodologías activas y creativas, puede ser el marco perfecto para ello. Pero ¿cuál es la realidad creativa en las aulas de música escolares? ¿cuáles son y en qué grado emplean las actividades musicales y sonoras creativas el profesorado? ¿existen diferencias entre las prácticas creativas de los docentes generalistas y especialistas de las distintas etapas educativas? ¿están formados los docentes para llevar a cabo estas actividades? ¿qué puede hacer la formación inicial del profesorado para dotar de competencias creativas a los futuros docentes? En virtud de lo expuesto,

esta investigación examinó la situación actual de las prácticas musicales creativas de los docentes, especialistas y generalistas, de Infantil, Primaria y Secundaria de Extremadura, con el propósito de analizar sus posibles causas y factores asociados, proponiéndose acciones que enriquezcan la formación creativa del profesorado, esperando con ello que esto repercuta en su futura labor docente. Existen estudios previos que hayan analizado las prácticas docentes creativas, algunos relacionados con la formación y otros con las percepciones y creencias del profesorado, pero no relacionando ambos aspectos, y mucho menos en este contexto de Extremadura, donde no se conocen estudios previos sobre las prácticas creativas de sus docentes. En definitiva, esta investigación es un aporte al conocimiento de la realidad educativa y al corpus de buenas prácticas en la formación en competencias musicales y creativas del profesorado.

## 1.2. MARCO TEÓRICO

### 1.2.1. CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN: CONCEPTUALIZACIONES PREVIAS

El concepto de creatividad es difícil de precisar, ya que es complejo, abstracto y difícil de capturar, no habiendo un consenso universal sobre su definición y clasificación. Según Benedek et al. (2012), la creatividad se entiende como la habilidad para establecer conexiones entre elementos que previamente parecían inconexos, asignándoles un significado personal. En esencia, implica la generación de nuevas ideas, la exploración de diferentes perspectivas y la combinación de conceptos que inicialmente no estaban relacionados. Con esta definición, se busca destacar que el pensamiento creativo es una manera de comprender a los estudiantes y, al mismo tiempo, es la forma natural en que los seres humanos aprenden, especialmente durante la infancia. La creatividad, por tanto, no se limita al talento ni es una habilidad mental exclusiva.

Igualmente, la creatividad se relaciona con cuatro categorías principales: creatividad personal, producto creativo, proceso creativo y ambientes para su desarrollo (Runco, 2008), a las que se suman componentes socioculturales (Hennessey y Amabile, 2010). Al entender la creatividad como un

producto final, se concibe como algo original y relevante dentro de un contexto social (Preiser, 2006). Esta perspectiva tiende a dirigir el proceso creativo hacia un resultado estético y perfecto, limitando la libertad y autonomía del niño. Por otro lado, considerar la creatividad como una habilidad innata del niño, influida por factores internos y externos (Sternberg y Karami, 2022), puede limitar la capacidad para potenciar la creatividad en todos los niños, ya que se tiende a etiquetar a algunos como creativos y a otros no. Sin embargo, entender la creatividad como un proceso, reconoce la capacidad de ser cultivada a través de diversas experiencias y entornos, utilizando tanto el pensamiento divergente como convergente (Cropley, 2001). Esta perspectiva permite poner el foco en el desarrollo de habilidades creativas en todos los individuos, niños y adultos, reconociendo que la creatividad requiere el desarrollo de dominios específicos en áreas como lo físico, socioemocional y biopsicosocial.

Asimismo, dentro de las teorías psicológicas de creativas, Kaufman y Beghetto (2009), nos hablan de la existencia de cuatro formas de creatividad: Big-C, Pro-C, Little-C y Mini-C. La creatividad Big-C se refiere a la innovación destacada de artistas, científicos y líderes mundiales. La Pro-C está relacionada con el éxito dentro de un campo específico. La Little-C se refiere a la creatividad en actividades cotidianas, como experimentar con diferentes formas de hacer una tarea. La Mini-C implica interpretaciones y perspectivas nuevas y personalmente significativas.

En la infancia, los educadores pueden observar principalmente la creatividad Little-C y Mini-C. La Little-C se manifiesta en actividades cotidianas donde los niños prueban nuevas formas de hacer las cosas, como escribir su nombre de manera diferente. Sin embargo, estas expresiones a menudo son ignoradas o penalizadas en el aula, a pesar de que fomentan la flexibilidad y la creatividad. Por otro lado, la creatividad Mini-C surge cuando los niños hacen juicios e interpretaciones durante el aprendizaje. Los entornos escolares que ofrecen poca autonomía y estructuras de aprendizaje rígidas y dirigidas limitan la oportunidad de exploración del niño y esto puede afectar negativamente el desarrollo de su creatividad. La educación artística puede ser el marco idóneo para fomentar la



creatividad del niño, pero es necesario que esta otorgue un entorno de autonomía y libertad para experimentar, explorar y aprender a través del arte y otras actividades que permitan la expresión creativa y el aprendizaje de contenido (Peñalba et al., 2021).

En esta línea, desde sus inicios, la investigación sobre creatividad ha estado estrechamente ligada a la educación y al proceso de aprendizaje. Guilford (1950), pionero en el estudio de la creatividad, afirmó que el aprendizaje es inherente en la actividad creativa y, por tanto, esta debería formar parte de las teorías integrales del aprendizaje. Torrance (1972) por su parte, manifestó que la creatividad se puede aprender y enseñar. Sin embargo, la relación entre la teoría y la práctica no siempre fue tan acorde (Hernández-Torrano y Ibrayeva, 2020). Mientras autores como Vygotsky (1967) afirmaban que el pensamiento creativo debería ser una prioridad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por otro lado, la creatividad ha sido históricamente marginada en la práctica educativa y asociada con desviaciones negativas y problemas de salud mental o a unos pocos estudiantes con talento (Beghetto et al., 2001). Profundizar en los docentes parece ser la clave para entender esta desconexión entre la teoría y la práctica educativa de la creatividad.

#### 1.2.2. LOS DOCENTES Y LA CREATIVIDAD: CREENCIAS, PERCEPCIONES, SENTIMIENTOS Y AUTOEFICACIA

El éxito de la integración de la creatividad en la educación depende en gran medida de las creencias que tienen los docentes al respecto. Aunque en general valoran la creatividad, sus ideas no siempre coinciden con la teoría y la investigación actual, lo que puede llevar a discrepancias entre sus concepciones y su práctica educativa. La formación y la experiencia en la enseñanza de la creatividad, junto con antecedentes educativos y competencia profesional, pueden influir positivamente en las creencias de los docentes (Bereczki y Karpati, 2018).

Según Mullet et al. (2016), las concepciones de los docentes sobre la creatividad suelen ser limitadas, vagas o confusas, y no consideran factores ambientales o socioculturales relevantes. La mayoría relaciona la creatividad principalmente con el pensamiento divergente, mientras que otras cualidades como la inventiva, originalidad, curiosidad, flexibilidad, autonomía y capacidad para

establecer conexiones se mencionan con menos frecuencia. Es crucial comprender que la creatividad va más allá de la simple originalidad y debe considerarse en su contexto cultural y en términos de su valor (Berezcki y Karpati, 2018).

En cuanto a la evaluación de productos creativos, los maestros a menudo enfrentan dificultades para distinguir entre creatividad y originalidad estética o lingüística, sin reconocerla en áreas como las ciencias o las matemáticas. A pesar de esto, reconocen que la creatividad puede manifestarse en cualquier dominio y abogan por su implementación en todas las áreas del currículo (Berezcki y Karpati, 2018).

El conocimiento de los futuros maestros sobre las características de los niños creativos es limitado y a menudo inexacto (Gucyeter y Erdogan, 2020). Se centran en atributos cognitivos como originalidad e inteligencia, pasando por alto aspectos afectivos clave. También existe un sesgo de género, con la percepción predominante de que la creatividad se asocia más con los niños que con las niñas. Además, hay discrepancias significativas entre las concepciones de investigadores y maestros sobre las características de los estudiantes creativos (Mullet et al., 2016).

En cuanto al entorno educativo, si bien los maestros valoran la creatividad, también ven desafíos en su promoción. Por ejemplo, algunos vinculan la creatividad con comportamientos problemáticos en el aula, mientras que otros se sienten limitados por la falta de herramientas y el currículo sobrecargado. Los futuros maestros expresan dudas sobre su capacidad para crear entornos que fomenten la creatividad, mientras que los maestros en ejercicio se muestran más seguros, pero a menudo no reflejan esas creencias en sus prácticas (Gucyeter y Erdogan, 2020).

Además, se reconoce la importancia del papel del maestro en la promoción de la creatividad, pero se carece de una comprensión clara de las habilidades necesarias para enseñar de manera creativa (Davies et al., 2014). Romper con los enfoques tradicionales de enseñanza y adoptar métodos más innovadores se considera crucial para fomentar la creatividad en el aula (Foerch, 2006). Los

maestros se sienten a menudo poco preparados para identificar y cultivar la creatividad entre sus estudiantes, enfrentando barreras como falta de tiempo, currículos rígidos y falta de formación adecuada en pedagogías creativas (Mullet et al., 2016).

Desde la educación musical también existe la problemática concreta sobre las creencias de los docentes sobre la creatividad musical. En este campo, la creatividad musical ha sido malinterpretada y su significado ha sido diluido, lo que ha llevado a confusiones y malentendidos sobre su verdadero alcance y potencial en relación con lo que verdaderamente es música creativa o niños creativos (Stavrou, 2013). Algunos autores consideran que, dada la variedad de definiciones y aplicaciones de la palabra "creatividad" en diferentes contextos, sería más preciso considerar en la educación musical el término "pensamiento creativo" (Hickey y Webster, 2001).

En los últimos tiempos, ha habido un aumento en los estudios que exploran la conexión entre la autoeficacia y la creatividad, inspirados en el concepto de autoeficacia propuesto por Bandura (1997). Esta idea se aplica a diversos ámbitos donde el rendimiento es posible, incluida la creatividad, tanto a nivel general como en áreas más específicas. Trasladado a la profesión docente, existe una relación positiva entre el rendimiento creativo y las creencias de autoeficacia del profesorado, tanto en términos generales como en la autoeficacia creativa específicamente. Karwowski (2016) señala que la percepción individual de la propia creatividad puede influir en su desarrollo, sugiriendo que la autopercepción puede actuar como un moderador entre el potencial y el logro creativo. Rubenstein et al. (2013) indicaron que la autoeficacia docente y la percepción personal de las habilidades creativas están interconectadas, destacando que las creencias de los profesores sobre su propia creatividad afectan a la importancia que ellos mismos le otorgan.

En el campo de la música, existen muchos estudios sobre la autoeficacia de los docentes para la enseñanza de la música, sean generalistas e incluso especialistas, indicando en su mayoría bajos niveles de confianza del profesorado y de los futuros docentes (Biasutti et al., 2015; Hennessy, 2000; Holden y Button, 2006; Seddon y Biasutti, 2008), debido principalmente a su dominio técnico

instrumental. Sin embargo, no se encontraron apenas estudios acerca de la autoeficacia creativa de los docentes que imparten música en el contexto escolar, especialistas o no.

En resumen, son necesarios un mayor apoyo y capacitación para los docentes en el reconocimiento y la promoción de la creatividad en el aula de música, así como una comprensión más profunda de las prácticas pedagógicas innovadoras que pueden fomentarla de manera efectiva.

### 1.2.3. PEDAGOGÍAS CREATIVAS, METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ACTIVIDADES MUSICALES CREATIVAS

El dominio de pedagogías creativas por parte de los docentes también está relacionado con el desarrollo de actividades creativas en el aula. Como aclaración terminológica, según la National Advisory Committee on Creative, Cultural Education (NACCCE, 1999), existen diferencias entre enseñar creativamente y orientar la enseñanza hacia la creatividad. La primera expresión se refiere a la habilidad del profesor para diseñar lecciones atractivas que cautiven e inspiren a los estudiantes, y aunque esto es fundamental, no existe una garantía de que esto estimule de alguna manera el pensamiento creativo de los alumnos. En contraste, al enseñar para la creatividad, el enfoque se dirige al cómo promover el propio pensamiento creativo de los estudiantes, y este es el que se ha empleado este estudio. Por su parte, Jeffrey y Craft (2004) sugieren que el término "aprendizaje creativo" resulta más adecuado que "enseñanza para la creatividad", ya que abarca un espectro más amplio y posibilita un aprendizaje que necesariamente implica el uso del pensamiento creativo. Conceptualmente, el aprendizaje creativo está asociado a las pedagogías creativas, las cuales, según Dezuanni y Jetnikoff (2011), implican una disposición imaginativa e innovadora de los planes de estudio y de las estrategias de enseñanza en las aulas escolares para desarrollar la creatividad de los niños. Sin embargo, a pesar de la importancia concedida a las pedagogías creativas, falta una investigación coherente y un consenso sobre qué son las pedagogías creativas y cuáles son sus repercusiones, para poder ofrecer a los futuros docentes una formación sólida que permita el aprendizaje creativo (Cremin y Chappell, 2021).

Según Asunción (2019), las metodologías activas empleadas por el docente en cualquier nivel educativo, desde educación preescolar a educación superior, favorecen en sí la creatividad por varias razones. En primer lugar, estas metodologías implican la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Al estar involucrados en actividades prácticas, debates, resolución de problemas y proyectos, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus ideas de manera creativa y explorar diferentes enfoques para abordar los desafíos planteados. Por otro, las metodologías activas promueven la exploración y experimentación en tanto que los estudiantes tienen la libertad de probar nuevas ideas, realizar investigaciones independientes y desarrollar soluciones originales a problemas complejos. Esta libertad fomenta la creatividad al permitir que los estudiantes exploren diferentes perspectivas y enfoques sin temor al juicio negativo. De otra parte, al ofrecer contextos de problemas reales, los estudiantes se ven desafiados a encontrar soluciones creativas a problemas auténticos. Este contexto les brinda la oportunidad de aplicar su conocimiento de manera práctica y buscar enfoques innovadores para resolver problemas complejos. También estas metodologías suelen fomentar la colaboración entre los estudiantes y la discusión abierta de ideas, estimulando la creatividad al exponer a los estudiantes a diferentes puntos de vista y a la generación de nuevas ideas. Y, por último, estas metodologías promueven la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje al permitir que los estudiantes elijan cómo abordar las tareas y proyectos, ya que se les brinda la oportunidad de desarrollar su creatividad al máximo guiándose por sus intereses y explorando áreas que les resulten más estimulantes.

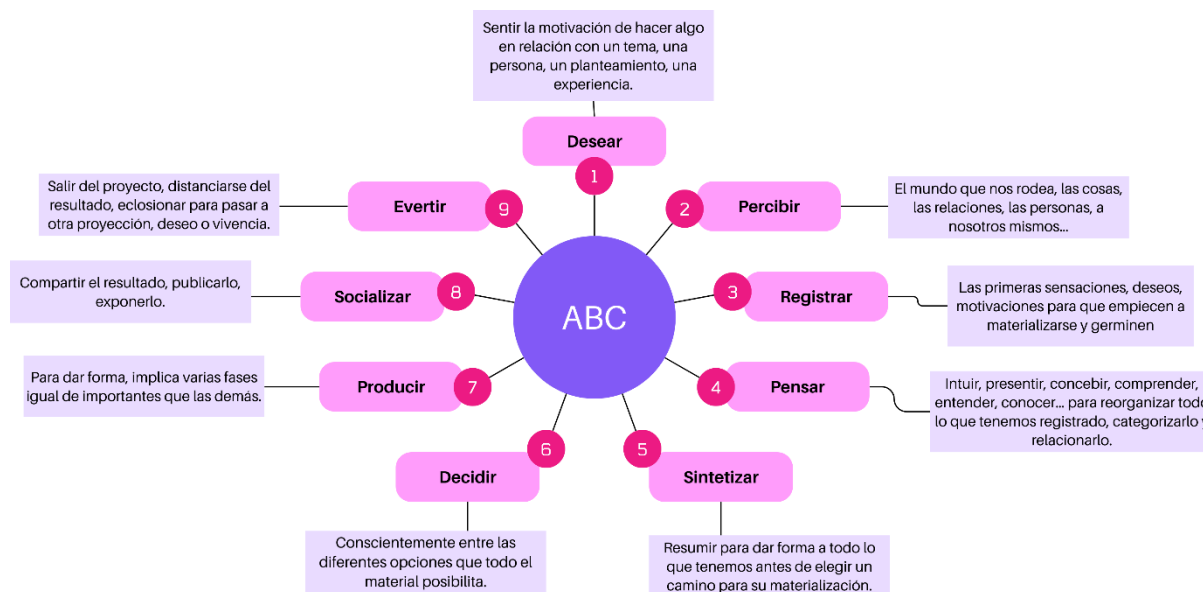
En resumen, las metodologías activas favorecen la creatividad al proporcionar un entorno de aprendizaje dinámico, interactivo y estimulante que fomenta la exploración, la experimentación, la colaboración y la autonomía de los estudiantes (Foerch, 2006). Este enfoque no solo desarrolla habilidades académicas, sino que también nutre la capacidad de pensamiento creativo y la capacidad de resolver problemas de manera innovadora. Dentro de las metodologías activas pueden destacarse el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje cooperativo o la clase invertida (Cho y Ergan, 2010).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) emerge como una metodología de instrucción dinámica, orientada al estudiante, que destaca por la autonomía, investigaciones constructivas, fijación de metas, colaboración, comunicación y reflexión, todo enmarcado en prácticas del mundo real (Hidalgo y Ortega-Sánchez, 2022). Este enfoque educativo, acuñado por W. H. Kilpatrick, está basado en las metodologías activas, siendo sus inspiraciones la pedagogía de C. Freinet, el “método del problema” de J. Dewey y las ideas de J. H. Pestalozzi. Este método ha sido ampliamente investigado y aplicado en diversos contextos, abarcando desde la educación primaria hasta la educación superior. Su implementación fomenta la participación activa de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo al involucrarlos en proyectos que simulan situaciones del mundo real. El ABP destaca como estrategia pedagógica, reconociendo su capacidad para desarrollar habilidades críticas, fomentar la colaboración y preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo actual (Kokotsaki, 2016).

En el campo de la educación musical, el ABP también ha sido reconocido como una metodología eficaz para adquirir conocimientos y competencias musicales (Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2020; Ruiz y Guerrero, 2020). En la educación artística, el Aprendizaje Basado en la Creación (ABC) como variante del ABP, permite el desarrollo de habilidades artísticas y creativas de los estudiantes. Esta metodología, centrada en elementos artísticos y en cómo estos se proyectan en el desarrollo emocional e integral del estudiante, concede más importancia al proceso creativo que al producto final. El proyecto es concebido como un proceso que comienza con el deseo de expresar, una emoción-motivación principal sin la cual toda acción formativa artística carecería de sentido y de significado para el estudiante, y termina con la acción de salir del mismo, pasando por una serie de fases intermedias.

**Figura 1**

*Fases y acciones básicas del ABC*



*Nota.* Adaptado de “Aprendizaje basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción” (p. 171), por M. Caeiro-Rodríguez, 2018, *Arte, individuo y sociedad*, 30(1), 159

Por otro lado, la realización de actividades musicales creativas implica un fomento de la creatividad en sí misma, siendo su empleo muy valioso en la educación musical escolar, sin embargo, no todas las actividades musicales son creativas. Tradicionalmente, la creatividad se ha asociado principalmente con las artes, como las artes plásticas, la música, la poesía y las artes escénicas, donde se ha debatido y descrito en referencia a ellas. En el ámbito de la educación artística, especialmente en la música, se asume a menudo la presencia de la creatividad, pero esta no siempre se manifiesta de manera evidente. Aunque la expresión musical puede facilitar la experiencia creativa (Fazaie y Ashayeri, 2018), la presencia o ausencia de creatividad en el aula y en la labor docente son fenómenos complejos que requieren ser abordados desde diversas perspectivas (Alsina, 2006). Pero si existe evidencia de que no todas las actividades musicales realizadas en el contexto de la educación musical escolar promueven procesos creativos (Bautista et al., 2023). Por ejemplo, las actividades habituales en educación musical escolar como cantar o tocar un instrumento pueden ser meramente reproductivas y carecer de acción creativa alguna. Sin embargo, actividades creativas esenciales como

la improvisación y la composición musical y/o sonora están ganando cada vez más importancia en la educación musical actual (He et al., 2023).

La improvisación, que implica la creación musical o sonora en tiempo real sin planificación previa, permite a los estudiantes explorar el lenguaje musical, experimentar con ideas musicales y desarrollar habilidades auditivas, técnicas y expresivas (Campbell, 2009), fomentando la creatividad, la toma de decisiones musicales en el momento y la capacidad de escucha activa y respuesta musical (Biasutti, 2015, 2017; Zhang, 2023). Por otro lado, la composición musical implica la creación planificada y estructurada, donde los estudiantes pueden aplicar conocimientos teóricos y técnicos, explorar su propia creatividad y expresión musical, y desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y organización musical (Cremades-Andreu y Lage-Gómez, 2023). Además, tanto la improvisación como la composición fomentan la colaboración y la interacción musical entre los estudiantes, permitiéndoles trabajar juntos en la creación de música, compartir ideas y retroalimentación, y desarrollar habilidades de escucha y adaptación mutua (Sawyer, 2006).

Otro dato a favor de la improvisación musical es que permite alcanzar la experiencia de flujo, entendida esta como el estado mental de plena optimización de recursos que involucra aspectos fisiológicos, cognitivos, afectivos y motivacionales que mejoran los procesos de aprendizaje y aprendizaje final (Biasutti, 2017). El concepto de flujo, introducido por Mihaly Csikszentmihalyi en los años setenta, describe un estado mental en el cual una persona se sumerge por completo y se concentra en una actividad que le brinda satisfacción personal y disfrute. Durante este estado, el tiempo parece transcurrir rápidamente, y las acciones, pensamientos y movimientos fluyen de manera continua y natural (Csikszentmihalyi, 2010). En este estado de inmersión, la persona se libera de preocupaciones y distracciones, centrándose plenamente en la tarea en cuestión, impulsada por el placer psicológico que esta le proporciona, logrando la motivación necesaria para alcanzar el aprendizaje. Algunos estudios encontraron una relación positiva entre las experiencias de flujo y una mayor creatividad o compromiso en tareas creativas, especialmente en el campo de la música



(MacDonald et al., 2006). De esta manera, el desarrollo de actividades musicales creativas en la educación musical podría favorecer la autoeficacia creativa y el aprendizaje.

La literatura en este campo también propone que la creatividad en la educación musical no debería limitarse a las actividades de improvisación y composición, sino que podría expandirse para incluir las diversas formas de expresión creativa llevadas a cabo por músicos de todas las culturas. (Humphreys, 2006), ampliando las posibilidades creativas a la exploración de otras músicas y otras expresiones musicales.

#### 1.2.4. CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN MUSICAL: NUEVOS LENGUAJES Y METODOLOGÍAS CREATIVAS

En esta investigación también se explora cómo el uso de los nuevos lenguajes de la música contemporánea, la *sound based music*<sup>1</sup> (Landy, 2007) o el arte sonoro puede potenciar la práctica creativa en las aulas escolares, especialmente desde la perspectiva de las modernas pedagogías de la música (Gainza, 1995). A mediados del siglo XX, alrededor de las nuevas vanguardias musicales de ruptura con la tradición musical occidental surge el interés por la educación musical y los nuevos métodos creativos. A partir de los avances realizados en música concreta por Pierre Schaeffer y el Grupo de Investigación Musical (GRM) en Francia, surgió un nuevo interés pedagógico en la educación musical. Este grupo, respaldado por la tecnología más avanzada de su tiempo, exploró la música desde experimentos acústicos y tradujo estos conceptos en la obra de Schaeffer "Tratado de los objetos musicales" (1988). Contribuyeron a la corriente de la *Pedagogie musicale d'éveil*, uniendo fuerzas con compositores, investigadores y educadores para incorporar innovaciones en la creación sonora (Serván, 2010). Pioneros como Guy Reibel, Claire Renard y François Delalande fueron fundamentales en lo que se conoce como Pedagogía de la Creación Musical (PCM) (García, 2018). La PCM, influida por la música electroacústica francesa, abrazó la música contemporánea y exploró diversas culturas,

---

<sup>1</sup> Término acuñado por Landy (2007) y definido como "forma de arte en la que el sonido, y no la nota musical, es la unidad básica" para englobar en un solo término diferentes trabajos basados en música electroacústica.

alejándose de la educación musical tradicional eurocentrista, como intento de acercar a los niños la naturalidad de la música a través del juego sonoro (Delalande et al., 1995).

En otros países, figuras como George Self y Brian Dennis en Inglaterra, Lili Friedemann en Alemania, y Folke Rabe y Jan Bark en Suecia, promovieron la experimentación sonora y la creatividad en la educación musical. En Estados Unidos, el *Contemporary Music Project*, respaldado por la Fundación Ford, también impulsó la música contemporánea en la educación musical. Posteriormente, figuras como Murray Schafer y John Paynter contribuyeron significativamente a la modernización de la pedagogía musical. Schafer, conocido por sus obras destacadas en paisaje sonoro y su enfoque en la ecología acústica, propuso una metodología centrada en la exploración sonora y la creación musical con obras como "Hacia una educación sonora" (1994) mientras que Paynter abogó por el aprendizaje a través de la creación musical en su obra de referencia "Sonido y estructura" (1992).

Estos enfoques pedagógicos sugieren que la creatividad musical en contextos escolares se facilita al alejarse del lenguaje tonal tradicional, acercándose al mundo sonoro no tonal, y al explorar los procedimientos compositivos y técnicas de las nuevas músicas. La experimentación y exploración del sonido ofrecen una experiencia creativa que se caracteriza por su carácter lúdico (Delalande, 2014; Peñalba et al., 2021). En general, los niños muestran una mayor receptividad hacia los lenguajes no tonales en comparación con los tradicionales (Boal, Ilari y Monteiro, 2007). Las pedagogías que fomentan la exploración y experimentación sonora resultan más inclusivas para los estudiantes (Paynter, 1992) y propician un aprendizaje activo y basado en la experiencia (Arostegui Plaza, 2012; Cárdenas, 2007), favoreciendo con ello los procesos creativos. La inclusión de instrumentos alternativos, recursos sonoros y herramientas tecnológicas novedosas en las actividades musicales resulta inspiradora y accesible para los estudiantes, promoviendo así la expresión tanto musical como sonora (Delalande, 2014; Giráldez, 2010; Murillo et al, 2019; Odena y Welch, 2009; Zeng et al., 2023). Las nuevas tecnologías son herramientas ideales para la grabación, edición y creación sonora, ya que son accesibles y motivadoras para los alumnos del siglo XXI, lo que permite acercar la creación musical

incluso a aquellos estudiantes con escasos conocimientos musicales (Chen y O'Neill, 2020; Delalande et al. 1995). La flexibilidad y variedad de la música contemporánea proporcionan un amplio potencial creativo en áreas como la tímbrica, las texturas y el movimiento (Grossman y McDonald, 2008; Murillo, 2017). Esto permite que los estudiantes exploren infinitas posibilidades creativas a través de la experimentación sonora, sin necesidad de dominar el lenguaje musical tradicional ni depender de la notación musical convencional (Botella y Lerma, 2016). En resumen, el acercamiento a la música contemporánea y al arte sonoro puede ser una herramienta valiosa en la enseñanza para fomentar la creatividad.

A pesar de su relevancia, algunos estudios sobre las prácticas docentes en el ámbito de la educación musical han señalado una falta de atención hacia las actividades creativas derivadas de estos enfoques pedagógicos, siendo más comunes en su lugar enfoques más conceptuales y académicos (Boal et al., 2007; De la Vega, 1998; Jorquera, 2010; Martin, 2013; Moreno, 2011; Oriol, 2005; Riaño et al., 2022; Urrutia y Díaz, 2013; Vilar, 2008).

#### 1.2.5. FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN MUSICAL

Tanto las creencias como el dominio pedagógico del profesorado parecen ser elementos clave para permitir la autoeficacia, siendo esta necesaria para la enseñanza creativa. Es posible motivar a los profesores a potenciar la creatividad en su enseñanza si es que participa en experiencias musicales creativas durante su formación universitaria (White, 2006). Según Burnard (2016), el aprendizaje creativo es esencial para elevar el nivel de la educación musical superior y consolidar el rol de los profesores como profesionales creativos. Pero ¿qué puede hacer la formación musical del profesorado por ello?

La formación del profesorado debe ofrecer información actualizada acerca de la creatividad y sus posibilidades didácticas y así evitar las creencias erróneas, pero también puede ofrecer experiencias creativas que estimulen la creatividad. El metaanálisis realizado por Scott et al. (2004) compuesto por 70 estudios previos reveló que ciertos programas de capacitación en creatividad son

efectivos. Específicamente, aquellos que se enfocan en potenciar habilidades cognitivas y heurísticas relacionadas con la aplicación de dichas habilidades, y aquellos que emplean ejercicios realistas y apropiados para el ámbito en el que se aplican. Estimulando la creatividad puede aumentarse el autoconcepto creativo de los futuros docentes y por ende, la autoeficacia creativa. La autoeficacia refleja la confianza de un individuo en su capacidad para planificar, dirigir y llevar a cabo las acciones requeridas para completar una tarea con éxito (Bandura, 1997). En este sentido, la percepción personal de la autoeficacia puede influir significativamente en el rendimiento efectivo de su desempeño docente (Murillo y Tejada, 2022).

Los futuros docentes pueden ser creativos si se les proporcionan oportunidades para pensar y actuar de manera creativa, cuando se les anima a afrontar sus responsabilidades con creatividad y cuando se les ofrecen oportunidades para desarrollar enfoques y técnicas para afrontar situaciones de manera innovadora (Stavrou, 2013). Es posible ofrecerles experiencias creativas desde su formación musical inicial, incorporando estas en los planes de estudio como prácticas didácticas y/o incorporando talleres (Fekete et al., 2022) o laboratorios complementarios de creación sonoro-musical (Carroll y Harris, 2023). La realización de actividades creativas a través de metodologías activas y vivenciales, centradas en el estudiante, no sólo ofrecen un modelo de aplicación pedagógica para su futura docencia, sino que además le dota de habilidades creativas que refuercen su autoeficacia (Arriaga et al., 2021; Ocaña-Fernández et al., 2020; Peñalba et al., 2020). Por otro lado, es necesario ofrecer a los futuros docentes actividades que permitan el desarrollo de habilidades tanto prácticas como reflexivas para promover la participación de los estudiantes en la composición e improvisación, creando experiencias musicales que les permitan entrar en un estado de flujo (MacDonald et al., 2006). Musicalmente, también es favorecedor el desarrollo de habilidades prácticas en una variedad de estilos musicales, de modo que este conocimiento pueda influir positivamente en su forma de enseñar (Odena y Welch, 2009), pero también las habilidades de escucha a través del trabajo con paisajes sonoros (Hurtado-Soler et al., 2020) permiten adquirir las competencias docentes necesarias para afrontar la docencia creativa.

La apertura a los nuevos lenguajes de la música y a las metodologías musicales creativas podría favorecer la enseñanza a través de actividades musicales y sonoras creativas, pero parece ser una necesidad aún sin cubrir desde la formación del profesorado. Estudios previos manifestaron que los docentes suelen estar alejados de las nuevas músicas, de expresiones más experimentales, y entre las principales razones que se encontraron que podrían dar explicación a su escaso uso en el aula está la formación inicial, pero no tanto en aspectos musicológicos, sino en formación pedagógica que les entregue metodologías innovadoras, así como estrategias y recursos didácticos para acometer su enseñanza (Boal et al., 2007; Moreno, 2011; Urrutia y Díaz, 2013).

Unido a la incorporación de las nuevas músicas y las experiencias sonoras experimentales es necesario señalar el importante papel de las tecnologías digitales para el desarrollo de la creación musical y sonora. Sin adentrarnos en la importancia de la conexión de la cultura digital con los sistemas de comunicación del siglo XXI, la formación del profesorado debe ofrecer el conocimiento más actualizado sobre herramientas digitales al servicio de las actividades creativas, así como estrategias didácticas para contextualizarlas (Henriksen et al., 2016). Estos recursos ofrecen una gama infinita de sonoridades para explorar y experimentar con ellas, abriendo con ello un extenso campo de posibilidades creativas, de forma individual o colaborativa (Berbel et al., 2020, Murillo Ribes y Riaño Galán, 2023; Riaño et al, 2022; Tejada et al., 2023).

### 1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

La problemática planteada anteriormente dio lugar a las preguntas de investigación. Estas son las que dieron sentido a la investigación, guiando la formulación de objetivos y cada fase del proceso de investigación, desde el diseño inicial hasta el análisis de datos, la redacción y el debate de los hallazgos y conclusiones. Los objetivos, generales y específicos, han marcado el desarrollo secuencial de la investigación, proporcionando una base robusta que oriente los métodos y las herramientas de

recolección y análisis de datos. Se han diseñado para que sean alcanzables en el tiempo que dura la formación de doctorado y con los recursos a los que se tenía acceso.

A continuación, se exponen los objetivos de esta investigación relacionados con las preguntas de investigación y métodos de los estudios que se llevaron a cabo.

**Tabla 1**

*Relación de preguntas de investigación con los objetivos generales y específicos, y métodos por capítulos*

CAPÍTULO/ESTUDIO	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MÉTODO/ TIPO DE ESTUDIO
<p>Capítulo 2 (Estudio 1)</p> <p>La creatividad en la educación musical actual: revisión desde los niveles escolares y la formación del profesorado (Publicado)</p>	<p>PI1: ¿Cuáles son los aportes teóricos y metodológicos arrojados por los últimos estudios empíricos sobre la creatividad en la enseñanza de la música en las etapas escolares?</p> <p>PI2: ¿Cuáles son las aportaciones de la literatura reciente sobre las competencias del docente de música relacionadas con la creatividad?</p> <p>PI3: ¿Cómo se ha adaptado la educación superior para ofrecer a los futuros docentes las competencias necesarias para favorecer la creatividad musical en su desempeño profesional?</p>	<p>Conocer la participación de la creatividad en la educación musical escolar actual, desde los niveles escolares hasta la formación del profesorado, a través de las investigaciones publicadas en los últimos diez años.</p>	<p>- Realizar una revisión sistemática de la bibliografía en la temática desde el 2013 al 2023 bajo el protocolo PRISMA.</p> <p>- Describir y sintetizar cualitativamente las temáticas de los estudios arrojados por la revisión.</p>	<p>Estudio descriptivo mixto basado en la revisión sistemática de fuentes bibliográficas.</p>

<p>Capítulo 3 (Estudio 2)</p> <p>Creatividad y nuevos enfoques musicales en las prácticas docentes de profesores de música escolares (Aceptado)</p>	<p>PI1. ¿Existe relación entre el grado de importancia y grado de dedicación que se le otorga a las prácticas musicales y sonoras creativas de aula por parte del profesorado y su autoconcepto?</p> <p>PI2. ¿Existe relación entre el grado de importancia y el de dedicación que se le otorga a las prácticas musicales y sonoras creativas por parte del profesorado?</p> <p>PI3. ¿Existen diferencias entre los grupos de profesores de Primaria y Secundaria en cuanto al grado de importancia y el grado de dedicación que se le otorga a las prácticas musicales y sonoras creativas?</p>	<p>Indagar en el autoconcepto y en las prácticas docentes creativas, habituales (improvisación y composición) y las relacionadas con la música contemporánea y el arte sonoro, de los profesores especialistas de música de Primaria y Secundaria de Extremadura.</p>	<p>- Analizar y relacionar la importancia y dedicación de las prácticas creativas de los docentes entre sí y con su autoconcepto, mediante los datos arrojados por una encuesta de autoinforme.</p> <p>- Explorar la relación entre la importancia y el grado de empleo de las prácticas creativas de los docentes de Primaria y Secundaria</p>	<p>Estudio descriptivo y correlacional cuantitativo.</p> <p>Cuestionario adaptado al creado y validado por Urrutia (2012)</p>
<p>Capítulo 4 (Estudio 3)</p> <p>Las actividades musicales creativas en la Educación Infantil y su comparativa con Educación Primaria</p>	<p>PI1: ¿Cuál es el grado de formación, importancia otorgada y dedicación en tiempo a las actividades musicales y sonoras creativas por parte de los docentes de Educación Infantil?</p> <p>PI2: ¿Existe relación entre la formación de los docentes de Infantil, la importancia otorgada y la dedicación a</p>	<p>Conocer la implicación de los docentes generalistas de Educación Infantil de Extremadura en el desarrollo de actividades musicales creativas y su formación para acometer su desempeño, así como comparar el grado de</p>	<p>- Indagar sobre la importancia y ocurrencia de determinadas actividades creativas y musicales en las prácticas docentes de los maestros de Infantil y su posible relación con el autoconcepto y su formación a través de los datos arrojados</p>	<p>Estudio descriptivo y correlacional cuantitativo.</p> <p>Cuestionario adaptado al creado y validado por Urrutia (2012)</p>



y Secundaria: un análisis de las prácticas docentes	<p>las actividades musicales y sonoras creativas?</p> <p>PI3: ¿Cuál es el perfil creativo de los docentes de Infantil en base a su autoconcepto?</p> <p>PI4: ¿Existe relación entre este autoconcepto y las variables de formación, importancia otorgada y dedicación en tiempo a las actividades musicales y sonoras creativas?</p>	empleo de estas con el de los especialistas de música de Educación Primaria y Secundaria de la misma comunidad autónoma.	<p>por una encuesta de autoinforme.</p> <p>- Explorar la relación entre los grupos de generalistas de Infantil y los especialistas de música de Primaria y Secundaria en cuanto a los grados de empleo de la improvisación y la composición musical.</p>	
<p>Capítulo 5 (Estudio 4)</p> <p>Improvisación musical y <i>flow</i>: formación creativa de los futuros docentes</p>	PI1: ¿Es posible alcanzar la experiencia de flujo de estudiantes de magisterio sin formación ni experiencia musical a través de la improvisación musical?	Validar la eficacia de la improvisación musical para alcanzar la experiencia de flujo de los futuros docentes generalistas, sirviendo esta como indicador de autoeficacia y aprendizaje.	<p>- Diseñar e implementar una intervención basada en la improvisación musical para estudiantes de 3º del grado de Educación Infantil.</p> <p>- Analizar y comparar estadísticamente las dimensiones de la experiencia de flujo del pre y post test</p>	<p>Estudio exploratorio de caso mediante intervención con pre y post test. Cuestionario adaptado al creado y validado por Mera Gallego, López Sánchez y Murillo Zamorano (2020)</p>
<p>Capítulo 6 (Estudio 5)</p>	PI1: ¿Existe relación entre la habilidad personal creativa y la autoeficacia con	Desarrollar las habilidades y autoeficacia creativas de los	- Diseñar e implementar una intervención didáctica que permita mejorar las habilidades	Estudio cuasi experimental mediante

<p>Fomentando las habilidades musicales creativas y la autoeficacia de los futuros docentes a través del Aprendizaje Basado en la Creación.</p>	<p>respecto a la creatividad en los futuros docentes?</p> <p>PI2: ¿Existe relación entre la habilidad personal creativa y el autoconcepto percibido con respecto a la creatividad en los futuros docentes?</p> <p>PI3: ¿Es posible desarrollar las habilidades creativas de los futuros docentes a través de experiencias musicales y sonoras creativas en su formación inicial?</p> <p>PI4: ¿Es válida la metodología ABC para desarrollar la creatividad de los futuros docentes?</p> <p>PI5: ¿Se puede aumentar la autoeficacia creativa de los futuros docentes mediante la realización de proyectos musicales y sonoros creativos?</p> <p>PI6: ¿Se puede aumentar el autoconcepto creativo de los futuros docentes mediante la realización de</p>	<p>estudiantes de magisterio de 4º año del grado de Infantil a través de una intervención didáctica basada en el ABC.</p>	<p>creativas y la autoeficacia de los futuros docentes.</p> <p>- Analizar y comparar estadísticamente las dimensiones de la creatividad (Fluidez, Elaboración, Originalidad, Abstracción de títulos y cierre prematuro) del TTCT y la autoeficacia creativa e identidad personal creativa de la SSCS entre sí y entre el pre y post test.</p>	<p>intervención con pre y post test.</p> <p>Escala del yo creativo (SSCS) (Karwowski, 2011) y Test del pensamiento creativo (TTCT) (Torrance, 2008)</p>
---	--	---	---	---

---

proyectos musicales y sonoros  
creativos?

---

#### 1.4. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Para acometer los objetivos propuestos, esta tesis doctoral se ha seccionado en diferentes capítulos. A excepción de este primer capítulo, donde se realiza una introducción y conceptualización de la tesis, y el último, en el que se muestran una discusión y conclusiones generales de la investigación, el resto de los capítulos son estudios completos redactados como artículos. Algunos de estos artículos ya están publicados o aceptados y el resto están pendientes de contestación por parte de las revistas científicas. Como tales, cada uno de ellos contiene los siguientes apartados: Título, resumen, palabras clave, introducción, metodología, resultados, discusión, conclusiones y referencias bibliográficas. Si bien, cada artículo se muestra de forma independiente en cada capítulo, las tablas y figuras empleadas se han numerado de forma global para facilitar su lectura con un índice específico.

Cabe destacar que el orden en el que se muestran los capítulos-artículos atiende al cronograma temporal de la tesis. Es decir, primero se realizó la revisión sistemática de fuentes bibliográficas, después los estudios descriptivos que permitieron conocer las prácticas y perfiles docentes y, por último, se llevaron a cabo los estudios exploratorios y cuasi experimentales basados en las intervenciones. A pesar de ser cada capítulo un estudio completo, todos están ligados entre sí y cada uno de ellos responde a las necesidades detectadas en los estudios previos.

En el primer capítulo de Introducción se han expuesto las problemáticas, reforzadas por su marco teórico, que llevaron a la formulación de las preguntas y los objetivos de esta investigación. Los bloques de contenido teórico parten de las conceptualizaciones más generales sobre creatividad y educación, pasando por el papel del docente en el fomento de la creatividad, sus factores determinantes, como creencias, pensamientos, sentimientos, autoeficacia y dominio de pedagogías creativas en general, así como en el campo de la educación musical en particular. También se hace un repaso por las estrategias y metodologías más apropiadas para el fomento de la creatividad en las aulas escolares en general y desde la educación musical en particular, haciendo hincapié en los enfoques de las pedagogías musicales creativas asociados a los nuevos lenguajes de la música y al arte

sonoro. El último bloque corresponde al papel de la formación musical docente en el fomento de la creatividad y de la formación en pedagogías creativas de sus estudiantes.

El primer estudio de esta tesis, el capítulo 2, consistió en una revisión sistemática de fuentes bibliográficas que permitiera conocer el estado del arte. Es decir, conocer las investigaciones más recientes, del 2013 al 2023, en el campo de la creatividad en la educación musical escolar y en la formación musical del profesorado. Esta revisión se realizó bajo el protocolo PRISMA (Page et al. 2021) y sus hallazgos motivaron las siguientes investigaciones. Principalmente, la atención hacia la labor del profesorado en música, reconocida como un elemento fundamental para fomentar la creatividad en las aulas, es un tema de interés destacado en la literatura más reciente. Estas investigaciones abogan por la necesidad de un diseño del perfil docente en música que promueva y facilite los procesos creativos, al tiempo que resaltan la importancia de que la educación superior se asegure de que los futuros docentes de música adquieran competencias sólidas en pedagogía creativa. Por ello, los siguientes estudios descriptivos y correlacionales consistieron en estudiar el caso de las prácticas creativas de los docentes extremeños implicados en la educación musical escolar como población poco estudiada, sobre todo la de los docentes de Infantil, y a la que se tenía alcance. Este estudio ha sido publicado (Trujillo-Galea y Juárez-Ramos, 2023).

Así, el segundo estudio que concierne al capítulo 3 tuvo por objetivo explorar el autoconcepto y las prácticas creativas, incluyendo la improvisación, la composición y las actividades creativas relacionadas con la música contemporánea y el arte sonoro, entre los docentes especializados en música de niveles de Primaria y Secundaria en Extremadura. A través de un cuestionario de autoinforme, adaptado del validado por Urrutia (2012), se conocieron la importancia y dedicación a estas prácticas de los docentes participantes (N= 60), así como su autoconcepto y otros datos sociodemográficos. Los resultados revelaron que los docentes participantes asignan menos tiempo a las actividades creativas propuestas, prefiriendo en su lugar aquellas que son más expositivas y reproductivas, y que se sienten alejados de los enfoques didácticos promovidos por las pedagogías

musicales activas y creativas. Además, la etapa educativa podría influir como un factor determinante en esta dinámica, siendo clave la formación inicial docente. Teniendo estos resultados en cuenta, se decidió realizar un estudio similar con los docentes de Educación Infantil, para describir sus prácticas y autoconcepto, pero también para comparar los grupos. Este estudio está aceptado para ser publicado (Trujillo-Galea y Juárez-Ramos, en prensa).

De esta manera se llegaron a investigar las prácticas musicales creativas que emplean los docentes extremeños de Educación Infantil (N= 72), conformando este el cuarto capítulo y tercer estudio. La metodología fue similar a la del segundo estudio, con la única diferencia de que en este se compararon los grados de importancia y dedicación a la improvisación y la composición musical con los de los docentes especialistas en música del estudio anterior. Los resultados señalaron que los educadores de Infantil, a pesar de carecer de capacitación en música o pedagogía musical, se identifican como creativos, valoran estas actividades y las utilizan con frecuencia, sobre todo aquellas que emplean el sonido y no el lenguaje musical tonal como base. En contraste con los profesores especialistas en música de Primaria y Secundaria, se observaron diferencias estadísticamente significativas con los educadores de preescolar, siendo estos los que más recurren a estas actividades.

Teniendo en cuenta los resultados de la revisión sistemática realizada acerca de las necesidades de formación en creatividad y pedagogías creativas de los docentes y por la carencia de estudios en este campo con la población de docentes de Infantil, el siguiente paso fue diseñar acciones formativas desde el área de música para los estudiantes del grado de Educación Infantil. Estas acciones se materializaron en dos intervenciones que dieron lugar al cuarto y quinto estudio y que corresponden a los capítulos 5 y 6.

El capítulo 5 muestra un estudio exploratorio que fue realizado con estudiantes de 3º año del grado de Educación Infantil. Se realizó una intervención con pre y post test basada en la improvisación musical y pudo corroborarse que este tipo de actividades permiten a los estudiantes alcanzar la experiencia de flujo, confirmando con ello el aporte en autoeficacia y aprendizaje de este tipo de

actividades creativas. Las dimensiones del *flow* fueron medidas en el pre y post test con el cuestionario validado por Mera Gallego, López Sánchez y Murillo Zamorano (2020). Este estudio ha sido publicado como capítulo de un libro con indicador SPI (Trujillo-Galea et al., 2023).

El último estudio de esta tesis, siendo el capítulo 6, tuvo el objetivo de desarrollar las habilidades y la autoeficacia creativas de los futuros docentes a través de una intervención de creación musical o sonora guiada por la metodología del aprendizaje basado en la creación (Caeiro, 2018). La intervención fue realizada durante tres meses con los estudiantes de 4º año del grado de Educación Infantil, y se emplearon las escalas estandarizadas y validadas “Escala del yo creativo SSCS” (Karwowski, 2011) y “Test del pensamiento creativo TTCT” (Torrance, 2008) para medir con pre y post test las habilidades y la autoeficacia creativas. Los resultados confirmaron el aumento en creatividad de los participantes, pero no se pudo corroborar el de autoeficacia creativa. Estos logros permiten reforzar el autoconcepto de los estudiantes y dotarles de metodologías innovadoras en el desempeño de la creación musical en su futura labora docente.

En el capítulo 7 se expone una discusión y unas conclusiones generales de la tesis.

#### 1.4.1. ESPECIFICACIÓN SOBRE LOS CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

Las encuestas a los participantes de los estudios de los capítulos 3 y 4, realizadas mediante formularios de Google Forms, incluían al inicio un consentimiento informado que debían aceptar antes de responder a la misma. Estos pueden verse en los Anexos 1 y 2.

Para la realización de las intervenciones de los estudios de los capítulos 5 y 6, a los participantes se les informó sobre los estudios y se les entregó el consentimiento informado en papel para su firma, siendo necesaria esta para la participación en el mismo. Pueden verse como Anexos 3 y 4.

Estos consentimientos informados son adaptaciones del modelo suministrado por la Comisión de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Extremadura.

## 1.5. REFERENCIAS

Abramo, J.J. y Reynolds, A. (2015). "Pedagogical Creativity" as a framework for music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 37-51.  
<https://doi.org/10.1177/1057083714543744>

Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 3(2), 1-16.  
<https://dx.doi.org/10.5209/RECIEM>

Aróstegui Plaza, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação*, 31-44.

Arriaga, C., de Alba- Eguiluz, B. y Ibarria, G. (2021). La creatividad en el proceso formativo del profesorado. Acercamiento a las experiencias creadoras en el profesorado novel de música. *Artseduca*, 31, 49-60. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6153>

Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 65–80. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>

Ata-Akturk, A. y Sevimli-Celik, S (2023). Creativity in early childhood teacher education: beliefs and practices, *International Journal of Early Years Education*, 31 (1), 95-114.  
<https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1754174>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.



- Bautista, A., Riaño, M. E., Wong, J., y Murillo, A. (2023). Musical activities in preschool education: A cross-cultural comparative study. *Musicae Scientiae*, 0 (0).  
<https://doi.org/10.1177/10298649231173919>
- Barrio Aranda, L., García-Gil, D., y Calvo, L. C. (2022). La creatividad musical en el currículo de Educación Primaria en España y sus implicaciones educativas. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 67-92. <https://doi.org/10.7203/LEEME.50.24798>
- Beghetto, R. A., Plucker, J. A., y MaKinster, J. G. (2001). Who studies creativity and how do we know? *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 351-357.  
[https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334\\_12](https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_12)
- Benedek, M., Franz, F., Heene, M. y Neubauer, A.C., (2012). Differential effects of cognitive inhibition and intelligence on creativity. *Personality and Individual Differences*, 53, 480-485.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.014>
- Berbel, N., Murillo, A. y Riaño, M.E. (2020). Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 68-91. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17764>
- Berezcki, E. O., y Karpati, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational research review*, 23, 25-56.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- Biasutti, M. (2015). Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation. *Frontiers in psychology*, 6, 614. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00614>
- Biasutti, M. (2017). Teaching improvisation through processes. Applications in music education and implications for general education. *Frontiers in psychology*, 8, 911.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00911>

- Biasutti, M., Hennessy, S., y de Vugt-Jansen, E. (2015). Confidence development in non-music specialist trainee primary teachers after an intensive programme. *British Journal of Music Education*, 32(2), 143-161. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000291>
- Boal, G., Ilari, B., y Monteiro, F. (2007). Children's responses to twentieth century "art" music. *Boletín de investigación educativo-musical*, 39, 175-183.
- Botella, A. M., y Lerma, N. (2016). Estudio comparativo de dos metodologías aplicadas para la comprensión de la música contemporánea en la educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación Musical*, 13, 100-123.
- Botella Nicolás, A. M., y Ramos Ramos, P. (2020). El aprendizaje basado en proyectos en el aula de música: una revisión sistemática. *PER MUSI: Revista Académica de Música*, 40. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2020.24084>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, individuo y sociedad*, 30(1), 159-177. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Campbell, P. S. (2009). Learning to improvise music, improvising to learn music. En Solís, G y Nettl B. (Eds) *Musical improvisation: Art, education, and society*, (pp. 119-142). University of Illinois Press.
- Cárdenas, M. (2007). Los cuerpos sonoros y su entorno. Reflexiones entre la música contemporánea y la pedagogía de creación musical. *Quintana. Revista de Estudios do Departamento de Historia da Arte*, (6), 171-181. <http://hdl.handle.net/10347/6439>
- Carroll, C., y Harris, J. (2023). 'Because I'm not musical': A critical case study of music education training for pre-service generalist primary teachers in Australia. *British Journal of Music Education*, 40(2), 271-286. <https://doi.org/10.1017/S0265051722000274>

- Cayirdag, N. (2017). Creativity Fostering Teaching: Impact of Creative Self-efficacy and Teacher Efficacy, *Educational Sciences-Theory & Practice*, 17 (6), 1959-1975. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.6.0437>
- Chen, J.C.W. y O'Neill, S.A. (2020). Computer-mediated composition pedagogy: Students' engagement and learning in popular music and classical music. *Music Education Research*, 22(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1737924>
- Cheung, R. H. P. (2012). Teaching for creativity: Examining the beliefs of early childhood teachers and their influence on teaching practices. *Australasian journal of early childhood*, 37(3), 43-52. <https://doi.org/10.1177/183693911203700307>
- Cho, Y., y Ergan, T. M. (2010). The state of the art of action learning research. *Advances in Developing Human Resources*, 12(2), 163-180. <https://doi.org/10.1177/1523422310367881>
- Chung, F. M. (2021). The impact of music pedagogy education on early childhood teachers' self-efficacy in teaching music: The study of a music teacher education program in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 15(2), 63-86. <http://dx.doi.org/10.17206/apjrece.2021.15.2.63>
- Cremades-Andreu, R. y Lage-Gómez, C. (2023). Different forms of students' motivation and musical creativity in secondary school. *British Journal of Music Education*, (publicado online)1-11. <https://doi.org/10.1017/S0265051723000232>
- Cremin, T., Burnard, P., y Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking skills and creativity*, 1(2), 108-119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.07.001>
- Cremin, T., y Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299-331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>

- Cropley, A. (2001). *Creativity in Education and Learning: A Guide for Teachers and Educators* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203826270>
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- De la Vega, M. C. (1998). La música contemporánea en la educación secundaria. *Aula abierta*, (71), 211-232.
- Delalande, F. (2014). De la exploración sonora a la invención musical. En Díaz Gómez y Riaño Galán (Eds.) *Creatividad en educación musical*, (pp. 71-76). Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Delalande, F., Vidal, J., y Reibel, G. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi.
- Dezuanni, M., y Jetnikoff, A. (2011). Creative pedagogies and the contemporary school classroom. En Sefton-Green, J., Thompson, P., Bresler, L., y Jones, K. (Eds.) *International Handbook of Creative Learning*. Routledge.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C., y Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 41, 34-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.003>
- Dogani, K. (2004). Teachers' understanding of composing in the primary classroom. *Music Education Research*, 6(3), 264-279.
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes. *Revista digital universitaria*, 5(1).
- Fazaie, S. y Ashayeri, H. (2018). The impact of music education on 7-9-year-old children's creativity in Tehran. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 24(1), 16-29. <https://doi.org/10.29252/NIRP.IJPCP.24.1.16>

- Fekete, A., Fehérvári, A. y Bodnár, G. (2022). Analysis of the seminar of creative music exercises. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(1), 91-107. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00042>
- Foerch, D. (2006). In the Spirit of the Studio: Learning From the Atelier of Reggio Emilia. *Childhood Education*, 82(4), 247-248.
- Gainza, V. H. de (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 8(24), 17-24.
- García, Y. B. (2018). La Pedagogía de Creación Musical: aulas y talleres creativos. *Tabanque. Revista Pedagógica*, (31), 42-58. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.42-58>
- Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 109-125. <https://doi.org/10.35362/rie520579>
- Grossman, P. y McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>
- Gucyeter, S., y Erdogan, S. C. (2020). Creative children in a robust learning environment: Perceptions of special education teacher candidates. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100675. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100675>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Burnard, P. (2016). Considering creative teaching in relation to creative learning: a knowing-doing orientation for change in higher music education. En Haddon, E., & Burnard, P. (Eds.). *Creative teaching for creative learning in higher music education*. (pp. 49-64) Ashgate.

- He, J., Wing, C. K., y Hoe, T. W. (2023). The Cultivation of Children's Musical Creative Practical Competency: A Literature Review. *Thinking Skills and Creativity*, 101309. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101309>
- Henriksen, D., Mishra, P. y Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Educational Technology & Society*, 19(3), 27–37. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.3.27>
- Hennessy, S. (2015). Garden or Desert: The Contradictions of Policy and Practice in School Music Education. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3(1), 31-40. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p031-040>
- Hennessey, A., Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Reviews Psychology*, 61, 1, 569-598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-196. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000243>
- Hennessy, S. (2015). Garden or Desert: The Contradictions of Policy and Practice in School Music Education. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3(1), 31-40. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p031-040>
- Henry, W. (1996). Creative processes in children's musical compositions: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 15(1), 10–15.
- Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking skills and creativity*, 35, 100625. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>

Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19–23.

<https://doi.org/10.2307/3399772>

Hidalgo, D. R., & Ortega-Sánchez, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 14(6), 1-14.

<https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4181>

Holden, H., & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38.

<https://doi.org/10.1017/S0265051705006728>

Humphreys, J. T. (2006). Toward a reconstruction of ‘creativity’ in music education. *British Journal of Music Education*, 23(3), 351–361.

Hurtado-Soler, A., Marín-Liévana, P., Martínez-Gallego, S., y Botella-Nicolás, A. M. (2020). The garden and landscape as an interdisciplinary resource between experimental science and artistic–musical expression: analysis of competence development in student teachers. *Frontiers in psychology*, 11, 2163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02163>

Jeffrey, B., y Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.

<https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>

Jorquera, M. C. (2010). Modelos Didácticos en la Enseñanza Musical: el Caso de la Escuela Española.

*Revista musical chilena*, LXIV, (214), 52-74. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006>

- Karwowski, M. (2016). The Dynamics of Creative Self-Concept: Changes and Reciprocal Relations Between Creative Self-Efficacy and Creative Personal Identity. *Creativity Research Journal*, 28 (1), 99-104. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1125254>
- Kaschub, M., y Smith, J. P. (2009). *Minds on music: Composition for creative and critical thinking*. R&L Education.
- Kaufman, J. C., y Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Landy, L. (2007). *Understanding the art of sound organization*. MITit Press.
- MacDonald, R., Byrne, Ch. y Carlton, L. (2006). Creativity and Flow in Musical Composition: An Empirical Investigation. *Psychology of Music*, 34(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0305735606064838>
- Martin, J. (2013). Tradition and transformation: Adressing the gap between electroacoustic music and the middle and secondary school currículum. *Organised Sound*, 18 (2), 101-107. <https://doi.org/10.1017/S1355771813000022>
- Moreno, D. M. (2011). Familiaridad de los futuros maestros de música en educación primaria con la música "clásica" de nuestros días. *Revista Electrónica LEEME*, 28.
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., y Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001>
- Murillo Ribes, A., y Riaño Galán, M. E. (2023). Play Box: un artefacto sonoro para abordar la experimentación sonora en las aulas. Estudio exploratorio basado en una intervención de creación electroacústica en la formación inicial de profesorado. *Revista Interuniversitaria De*



*Formación Del Profesorado*. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 98(37.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.100834>

Murillo, A. y Tejada, J. (2022). Transforming generalist teachers' self-perceptions through art creativity: An intervention-based study. *International Journal of Education & the Arts*, 23(11). <http://doi.org/10.26209/ijea23n11>

Murillo, A., Riaño, M. E., y Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista electrónica de LEEME*, 43, 1-18. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14007>

Murillo, A. (2017). Repensar las aulas de música o como abandonar la zona de confort: Alumnado y profesorado como creadores. En Murillo y Díaz (Eds.) *La mecánica de la creación sonora*. (pp. 135-152). Monografies & Aproximacions.

Ocaña-Fernández, A., Montes-Rodríguez, R. y Reyes-López, M.L. (2020). Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 3. <https://doi.org/10.5209/reciem.67172>

Odena, O. y Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37(4), 416-442. <https://doi.org/10.1177/0305735608100374>

OECD (2015). *Research Protocol for OECD Project on Assessing Progression in Creative and Critical Thinking Skills in Education*, OECD Publishing, [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD\(2015\)12&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD(2015)12&docLanguage=En)

Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica de LEEME*, 16.

Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D. ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2021.105906>

Paynter, J. (1992). *Sonido y estructura* (Vol. 1). Ediciones AKAL.

Peñalba, A., y García, Y. B. (2020). Pedagogías creativas y trabajo por proyectos en la formación musical en los Grados de Educación. El caso de la Facultad de Palencia. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (7), 57-73. <https://doi.org/10.1344/did.2020.7.57-73>

Peñalba, A., Martínez-Álvarez, L., y Schiavio, A. (2021). The Active Musical Room: Fostering Sensorimotor Discoveries and Musical Creativity in Toddlers. *Journal of Research in Music Education*, 69(2), 128-151. <https://doi.org/10.1177/0022429420953062>

Preiser, S. (2006). Creativity Research in German-Speaking Countries. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The International Handbook of Creativity* (pp. 167–201). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511818240.007>

Randles, C. y Tan, L. (2019). Measuring pre-service music teachers' creative identities: A cross-cultural comparison of the United States and Singapore. *British Journal of Music Education*, 36(2), 197-210. <https://doi.org/10.1017/S0265051719000172>

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, n. 28, de 02/02/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n. 52, de 02/03/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, n. 76, de 30/03/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Riaño, M. E., Murillo, A., y Tejada, J. (2022). Educación musical, creatividad y tecnología: Un estudio exploratorio sobre estrategias docentes y actividades creativas con software ex novo. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 41-63. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.3>

Robinson, K., y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Vintage Español.

Romero, S. C. (2015). La educación musical y sus avances metodológicos, desde la segunda mitad del siglo XX a la actualidad. *Arte y movimiento*, 12. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/1752>

Rubenstein, L. D., McCoach, D. B., y Siegle, D. (2013). Teaching for creativity scales: an instrument to examine teachers' perceptions of factors that allow for the teaching of creativity. *Creativity Research Journal*, 25, 324–334. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2013.813807>

Ruiz, E. B., y Guerrero, I. M. M. (2020). La formación inicial de los futuros maestros a través del Aprendizaje Basado en Proyectos desde la Educación Musical. *Electronic Journal of Music in Education*, (46), 208-223. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18031>

Runco, M.A. (2008). Creativity and education. *New Horizons in Education*, 56(1).

Sawyer, K. (2006). Group creativity: Musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34 (2), 148-165. <https://doi.org/10.1177/0305735606061850>

Schaeffer, P. (1988). *Tratado de los objetos musicales*. Alianza editorial, S. A.

Schafer, R. M. (1994). *Hacia una educación sonora*. Peda.

Scott, G., Leritz, L. E., y Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16, 361–388.  
<https://doi.org/10.1080/10400410409534549>

Seddon, F., & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), 403-421.  
<https://doi.org/10.1080/14613800802280159>

Serván, I. C. (2010). Sobre el grupo de creación musical (gcmus) y los sons creativos: Una experiencia música/educativa de encuentro, análisis y difusión de músicas experimentales y sus aplicaciones pedagógicas. *ERAS: European Review of Artistic Studies*, 1(3), 1-31.

Stavrou, N. E. (2013). Fostering musical creativity in pre-service teacher education: Challenges and possibilities. *International journal of music education*, 31(1), 35-52.  
<https://doi.org/10.1177/02557614111431391>

Sternberg, R. J., y Karami, S. (2022). An 8P theoretical framework for understanding creativity and theories of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 56(1), 55-78.  
<https://doi.org/10.1002/jocb.516>

Tan, A.G., Yukiko, T., Oie, M. y Mito, H. (2019). Creativity and music education: A state of artreflection. En T. Yukiko, A.G. Tan y M. Oie (Eds.), *Creativity in Music Education* (pp.3-16). Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-981-13-2749-0>

Tejada, J., Murillo, A., y Mateu-Luján, B. (2023). 'It blew my mind'. Creating spaces for integrating creativity, electroacoustic music and digital competencies for student teachers. *British Journal of Music Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1017/S0265051723000384>

Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *Journal of Creative Behavior*, 6, 114–143.

Trujillo-Galea, Y. y Juárez-Ramos, V. (2023). La creatividad en la educación musical actual: revisión desde los niveles escolares y la formación del profesorado. *Electronic Journal of Music in Education*, 52, 141-157. <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.27355>

Trujillo-Galea, Y. y Juárez-Ramos, V. (en prensa). Creatividad y pedagogía musical moderna en las prácticas docentes de los profesores de música. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.

Trujillo-Galea, Y., Juárez-Ramos, V. e Iborra-Martínez O. (2023). La improvisación musical y la experiencia de Flow en la adquisición de competencias creativas de los futuros docentes. En Molero Jurado, M. M., Martos Martínez, A., Molina Moreno, P., Pérez Fuentes, M. C., Fernández Gea, S. (Comps.). *Nuevas perspectivas de investigación en el ámbito escolar: Abordaje integral de variables psicológicas y educativas*. (pp. 231-239) Dykinson.

UNESCO. (2021). *Cities, culture, creativity: Leveraging culture and creativity for sustainable urban development and inclusive growth*. World Bank. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382927>

Urrutia, A. (2012). *La presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria. Un estudio en la Comunidad Autónoma del País Vasco* (Tesis doctoral no publicada. Universidad del País Vasco).

Urrutia, A. y Díaz, M. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. *Revista CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 17, 1-40

Vilar, J. M. (2008). Retos de la formación musical en la educación secundaria. *Musiker*, 16, 369-376.

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>

White, J. (2006). Arias of learning: creativity and performativity in Australian teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 435–453. <https://doi.org/10.1080/03057640600866049>

Zeng, Y., Yang, W., y Bautista, A. (2023). Teaching programming and computational thinking in early childhood education: a case study of content knowledge and pedagogical knowledge. *Frontiers in Psychology*, 14, 1252718. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1252718>

Zhang, C. (2023). The role of musical improvisation in the development of creative thinking in children. *Culture and Education*, 35(2), 1-27. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2200528>

---

CAPÍTULO 2: LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN  
MUSICAL ACTUAL: REVISIÓN DESDE LOS NIVELES  
ESCOLARES Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
(PUBLICADO)





## CAPÍTULO 2. LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN MUSICAL ACTUAL: REVISIÓN DESDE LOS NIVELES ESCOLARES Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

### RESUMEN

Este estudio analiza la participación de la creatividad en la educación musical escolar actual a través de la revisión sistemática de la literatura científica más reciente. La revisión, orientada por el protocolo PRISMA, partió de una búsqueda bibliográfica en las bases de datos indexadas WoS, Scopus y ERIC, empleando las palabras clave *creativity* y *music education*. La muestra final de estudios seleccionados fue de 57, quedando determinada por todos los artículos publicados en los últimos diez años y realizados en el campo de la educación musical escolar y/o formación inicial del profesorado. Para su análisis, se recogieron en tablas los datos de población de estudio, el nivel educativo, el tipo de estudio, descriptores y hallazgos más relevantes. Los resultados mostraron el interés de la comunidad científica por el docente de música y su escasa promoción de la creatividad. Pese a ello, han emergido proyectos innovadores de creación musical y sonora caracterizados por la interdisciplinariedad, la creación colaborativa, el empleo de tecnologías digitales y la apertura a nuevas sonoridades.

**Palabras clave:** creatividad; educación musical; educación elemental; profesores de música.

## 2.1. INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios han puesto de manifiesto que la creatividad debe ser fomentada en la educación, teniendo incluso su lugar en los currículos escolares de todo el mundo, pues favorece el desarrollo integral del niño tanto cognitiva como emocionalmente (Cremin y Chappell, 2021). Sin embargo, la escuela no promueve suficientemente el pensamiento divergente, a pesar de que, desde el campo de la psicología, consideran que el mismo está relacionado con la creatividad y sus contribuciones al desarrollo humano son relevantes (Jaquith, 2011; Kim, 2011). Una forma de hacerlo es a través de la creatividad musical (Mawang et al., 2020).

Desde la pedagogía musical también se ha pujado por el aprendizaje a través de las actividades creativas, como la improvisación, la creación o la recreación musical y sonora, y muestra de ello, son los trabajos de las corrientes de la pedagogía musical creativa de mediados del siglo XX, con figuras destacadas como Schafer, Paynter o Self. El éxito de la participación de la creatividad en la educación musical depende en gran medida de la labor docente. Estudios recientes demuestran que las prácticas actuales de los docentes de música no fomentan la creatividad (Tan et al., 2019) y que esta problemática está relacionada con la actual formación inicial del profesorado (Randles y Tan, 2019).

Desde la primera revisión sobre creatividad en la educación musical de Richardson y Saffle (1983), cuyos estudios se basaban principalmente en la evaluación de la creatividad musical desde un enfoque psicológico, no se han encontrado estudios de revisión que recojan de forma general las investigaciones sobre creatividad en la educación musical escolar. Dentro de este campo, existen diversas revisiones, como la de Stambaugh y Dyson (2012) que se centra en los intereses y preocupaciones de los docentes y futuros docentes de música, la de Larson y Georgii-Hemming (2019), basada en la enseñanza y aprendizaje de la improvisación, o la de Alves-Oliveira et. al (2022) que profundiza en las intervenciones creativas con niños en diferentes contextos, pero no permiten comprender de forma global el papel de la creatividad en la educación musical escolar. Además, en

los últimos diez años se ha producido un incremento de la producción científica sobre creatividad y educación en educación musical (Cremin y Chappell, 2021).

Ante este fenómeno de creciente interés de la comunidad científica y de las políticas educativas, surgieron una serie de preguntas que guiaron esta investigación: ¿Cuáles son los aportes teóricos arrojados por los últimos estudios empíricos sobre la creatividad en la enseñanza de la música en las etapas escolares? ¿Existe correspondencia entre las propuestas curriculares actuales de educación musical sobre creatividad y las prácticas docentes? ¿Cuáles son las aportaciones de la literatura reciente sobre las competencias del docente de música relacionadas con la creatividad? ¿Qué avances hay sobre el conocimiento de metodologías, estrategias y recursos al servicio del docente de música para favorecer la creatividad? ¿Existen estudios actuales que corroboren la importancia del aprendizaje creativo de la música? ¿Cuáles son sus fundamentos y directrices pedagógicas? ¿Cuál es la naturaleza de los proyectos creativos innovadores exitosos en los que participó la educación musical en los últimos años? ¿Qué papel tienen las nuevas tecnologías en las prácticas creativas actuales de la educación musical? ¿Cuáles son los alcances de las experiencias creativas en educación musical que se han basado en los nuevos lenguajes musicales y sonoros contemporáneos? ¿Cómo se ha adaptado la educación superior para ofrecer a los futuros docentes de música las competencias necesarias para favorecer la creatividad en su desempeño profesional? Asimismo, el objetivo principal de este estudio fue el de analizar la participación de la creatividad en la educación musical escolar actual a través de las investigaciones publicadas en los últimos diez años, con el fin de brindar con ello orientación a investigadores y profesionales utilizando un enfoque sistemático de revisión bibliográfica.

## 2.2. MÉTODO

### 2.2.1. DISEÑO

Este es un estudio de revisión sistemática de la literatura publicada en los últimos diez años acerca de la presencia de la creatividad en la educación musical de las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y en la formación inicial de los futuros docentes. Esta revisión está orientada por el protocolo Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Page et al., 2021).

### 2.2.2. MUESTRA

Se seleccionaron 57 artículos publicados en revistas científicas. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Estudios realizados en Educación musical escolar donde la creatividad estuviera presente en sus objetivos y/o resultados.
- Estudios realizados en las etapas de Educación Infantil, Primaria o Secundaria y Educación superior (Formación inicial del Profesorado).
- Artículos científicos revisados por pares con acceso al documento completo.
- Artículos en español, inglés y portugués, como principales idiomas de publicación en la temática.
- Artículos publicados entre 2014-2023.

Los criterios de exclusión fueron:

- Artículos de revisión.

- Educación superior distinta a la Formación del Profesorado, conservatorios y escuelas de música.

Como aclaración, y atendiendo a los objetivos de este estudio, los artículos seleccionados contemplan la creatividad desde múltiples enfoques, como los estudios relacionados con el currículum, las intervenciones didácticas que persiguen el desarrollo de la creatividad, el diseño e implementación de metodologías, actividades o recursos didácticos de creación musical y sonora, así como la evaluación de las habilidades creativas o de las competencias creativas de estudiantes y profesores de música. También su campo de estudio es la educación musical general, considerándose aquella que forma parte de las enseñanzas básicas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, y sus equivalentes en los distintos sistemas educativos, contemplada en algunos casos dentro de la educación artística, pero no lo son las enseñanzas de las escuelas de música ni los conservatorios ni ningún tipo de enseñanza especializada o no externa al ámbito escolar.

### 2.2.3. PROCEDIMIENTO

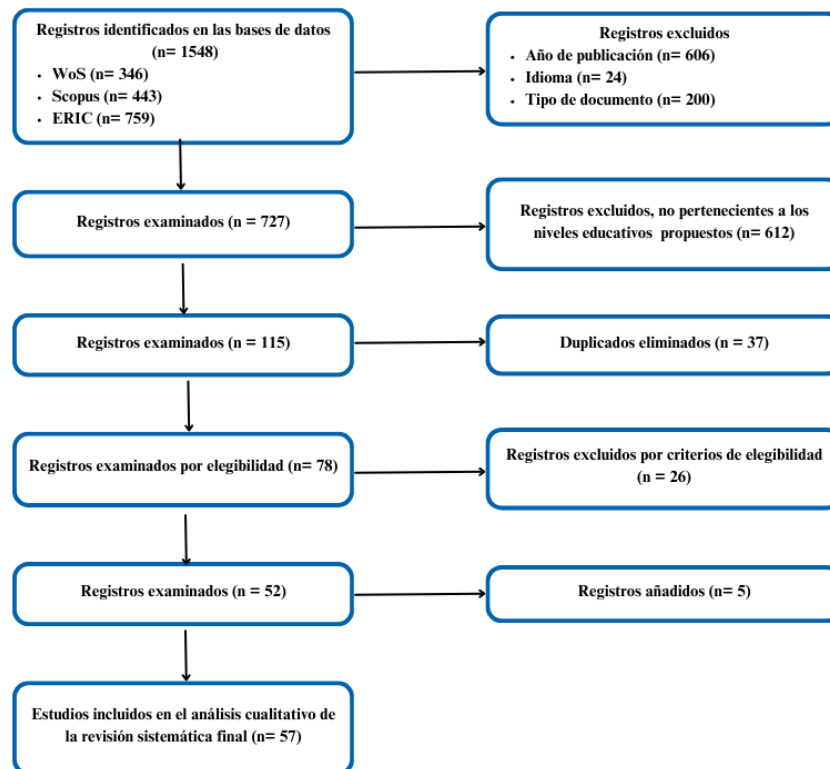
La búsqueda se realizó en junio de 2023 en las bases de datos WoS, Scopus y ERIC. La sintaxis empleada en la primera búsqueda fue: *creativity AND "music education"* (n= 1548). Esta primera búsqueda fue filtrada, empleando los filtros proporcionados por las mismas bases de datos, por año de publicación desde 2014 a 2023 (n= 942), por idioma de publicación (n= 918) y por tipo de documento, seleccionando sólo artículos científicos (n= 72). Posteriormente, se filtraron los resultados para seleccionar los estudios realizados en los niveles de educación marcados por los criterios de selección (n= 11) sobre la sintaxis de búsqueda: *creativity AND "music education" AND ("childhood education" OR "primary school" OR "secondary school" OR "teacher training")*.

Después, se eliminaron los estudios duplicados (n= 78), y los registros resultantes se revisaron mediante la lectura de los textos completos, siendo la muestra ajustada a los criterios de selección (n=

52). Finalmente, se añadieron otros artículos incluidos dentro de las referencias de los artículos arrojados por la búsqueda.

**Figura 2**

*Fases del proceso de filtrado orientado según el protocolo PRISMA*



Después, se eliminaron los estudios duplicados (n= 78), y los registros resultantes se revisaron mediante la lectura de los textos completos, siendo la muestra ajustada a los criterios de selección (n= 52). Finalmente, se añadieron otros artículos incluidos dentro de las referencias de los artículos arrojados por la búsqueda.

### 2.3. RESULTADOS

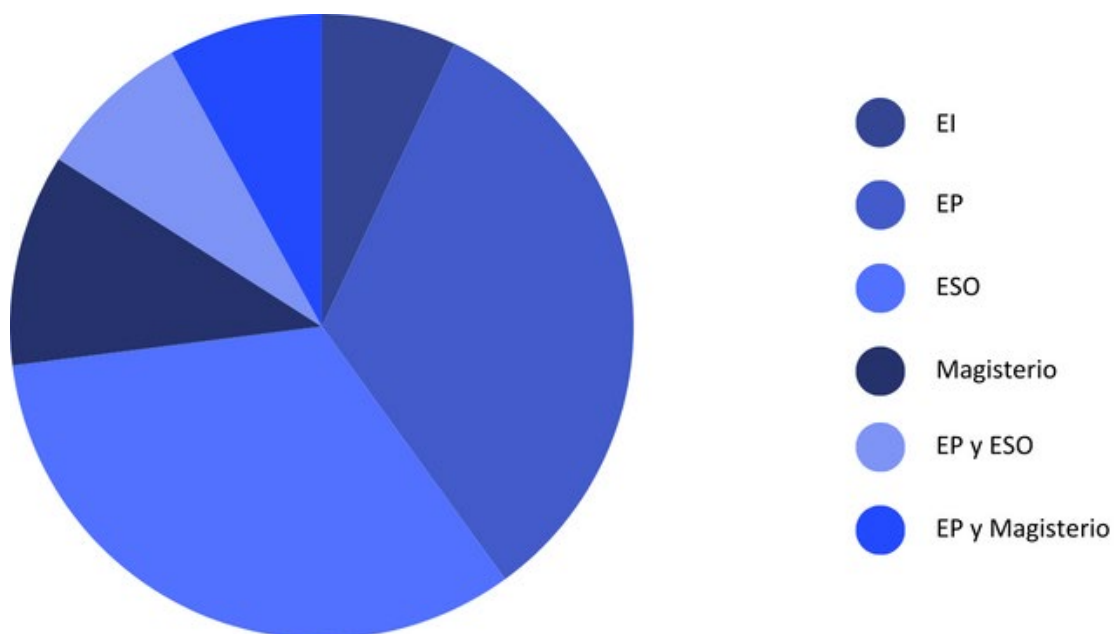
Los estudios que componen esta revisión (n= 57) fueron publicados entre 2014 y 2023, y se desarrollaron en países de todo el mundo, siendo la mayoría europeos (n= 32). El idioma más

empleado es el inglés (n=48) y le sigue el español (n=9), no habiéndose encontrado artículos en portugués que cumplieran con todos los criterios. Los lugares en los que se desarrollaron las investigaciones fueron en países europeos mayoritariamente (n= 33), seguido de los asiáticos (n= 13), los americanos (n= 7), los africanos (n= 3), los australianos (n= 2).

Los contextos educativos de estudio de estas investigaciones son las etapas educativas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, y las carreras universitarias de formación del profesorado. En su mayoría, el 84%, están centrados en una sola etapa, siendo los contextos de Educación Primaria y Secundaria los más estudiados y Educación Infantil el que menos. En cuanto a las poblaciones de estudio, la mayoría fueron estudiantes de Educación Infantil, Primaria o Secundaria (54%), seguido de los docentes de música (29%) y los estudiantes de Formación del Profesorado (17%).

**Figura 3**

*Contextos educativos de estudio*



En cuanto a las poblaciones de estudio, la mayoría fueron estudiantes de Educación Infantil, Primaria o Secundaria (55%), seguido de los docentes de música (28%) y los estudiantes de Formación del Profesorado (17%).

Con el fin de analizar la muestra del estudio, se seleccionaron los descriptores y palabras clave más frecuentes de entre todos los registros y se clasificaron en cuatro bloques. En este listado, las palabras clave *creatividad* y *educación musical* no se contemplan, pues estas caracterizan a todos los artículos. Las más empleadas fueron *intervención* (n=40), *innovación educativa* (n= 39), *metodología* (n= 39) y *aprendizaje vivencial* (n=35), indicando la identidad educativa de la muestra. Seguido, se encuentran *interdisciplinariedad* (n=25), *artes integradas* (n= 21), *sound based music* (n= 20) y *aprendizaje colaborativo* (n= 20), aportando una visión de cómo son llevados a cabo los procesos creativos en la educación musical de hoy. Y las menos empleadas, pero significativas para realizar la descripción de la muestra, fueron *tecnología* (n=14), *evaluación* (n=13), *habilidades cognitivas* (n= 13), *currículo* (n=11), *bienestar socioemocional* (n= 11) y *políticas educativas* (n= 10).

**Tabla 2**

*Descriptores más representativos según palabras clave*

DESCRIPTORES	N	%
Proyecto o intervención educativa	39	67
Innovación educativa	38	66
Metodologías	38	66
Aprendizaje vivencial	34	59
Competencias docentes	26	45
Interdisciplinariedad	24	41
Artes integradas	20	34
<i>Sound based music</i>	20	34
Aprendizaje colaborativo	19	33
Tecnología	13	22
Evaluación	13	22
Habilidades cognitivas	13	22
Currículo	11	19
Bienestar socio-emocional	11	19
Políticas educativas	10	17

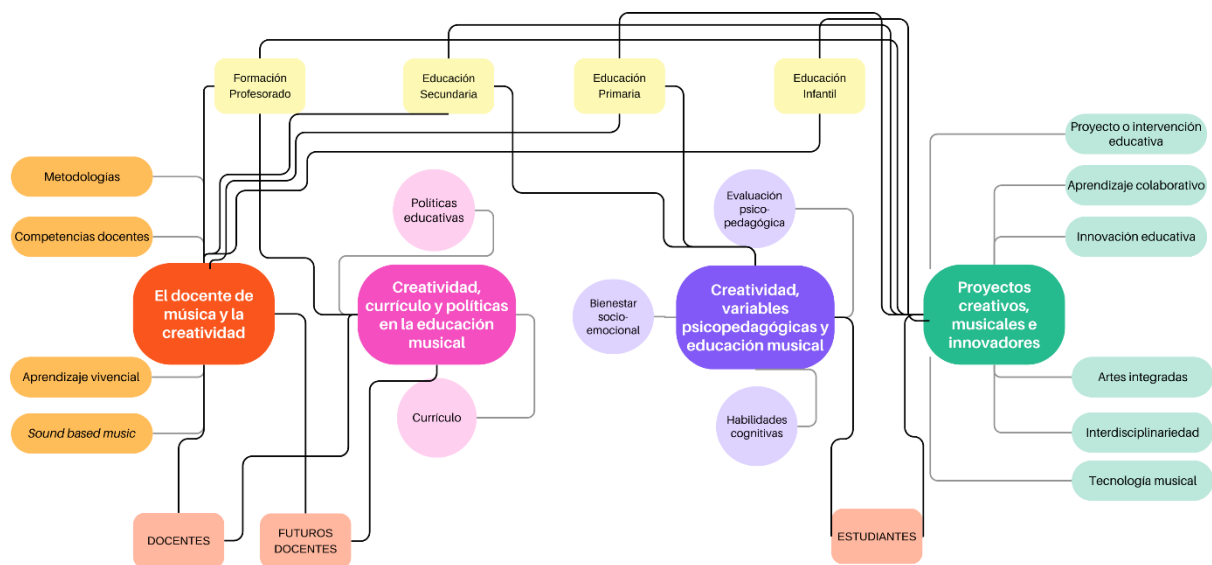


Si bien, muchos de estos estudios podían pertenecer a varios bloques, se asociaron sólo a uno para facilitar su síntesis, dejándolo en aquella con la que existía un mayor vínculo. Estos bloques son:

- Creatividad, currículum y políticas en la educación musical (n= 4)
- El docente de música y la creatividad: creencias, estrategias y formación (n= 25)
- Proyectos creativos, musicales e innovadores (n= 18)
- Creatividad, variables psicopedagógicas y educación musical (n=10)

**Figura 4**

*Mapa conceptual de categorías y descriptores del conjunto de artículos seleccionados*



Los estudios que componen la muestra han sido identificados con un número del 1 al 57 (Tabla 3), empleándose esta numeración para facilitar su cita en los siguientes apartados. Estos estudios aparecen en la lista de referencias bibliográficas marcados con un (\*).

**Tabla 3**

*Identificación de los estudios de la muestra*

Nº Id	Año	Autores	País	Población de estudio
1	2014	Ito y Nakayama	Japón	Escolares
2	2014	Carrillo y Vilar	España	Futuros docentes
3	2014	Gershon y Ben-Horin	EUROPA	Escolares
4	2015	Hennessy	UK	Profesores de música
5	2015	Kokotsaki y Newton	UK	Futuros docentes
6	2015	Burnard y Dragovic	Australia	Escolares
7	2015	Abramo y Reynolds	USA	Futuros docentes
8	2016	Whitaker	USA	Escolares
9	2016	John et. al	Canadá	Escolares
10	2016	Aaron et al.	UK	Profesores de música
11	2017	Wong y Lim	Singapur	Escolares
12	2017	Hart	UK	Profesores de música
13	2017	Mochere	Kenia	Profesores de música
14	2017	Kim	USA	Profesores de música
15	2017	Ben-Horin et al.	Noruega	Escolares
16	2018	Fazaie y Ashayeri	Irán	Escolares
17	2018	Bautista et al.	Singapur	Profesores de música
18	2018	Yelo	España	Escolares
19	2018	Lau y Grieshaber	China	Escolares
20	2018	Lage-Gómez y Cremades-Andreu	España	Escolares
21	2019	Murillo et al.	España	Escolares
22	2019	Duarte-García y Sigal-Sefchovich	México	Escolares
23	2019	Mawang, Kigen y Mutweleli	Kenia	Escolares
24	2019	Arriaga-Sanz et al.	España	Futuros docentes
25	2019	Ertürkler y Bagci	Turquía	Escolares
26	2019	Viig	Noruega	Escolares
27	2019	Waddington-Jones et al.	UK	Escolares
28	2019	Randles y Tan	USA/Singapur	Futuros docentes
29	2020	Mawang et al.	Kenia	Escolares
30	2020	Berbel et al.	España	Futuros docentes
31	2020	Ocaña-Fernández et al.	España	Futuros docentes
32	2020	Blanco y Peñalba	España	Futuros docentes
33	2020	Lage-Gómez y Cremades-Andreu	España	Escolares
34	2020	Žnidaršič	Eslovenia	Escolares
35	2020	King	Australia	Profesores de música
36	2020	Chen y O'Neill	China	Escolares
37	2021	Svalina y Sukop	Croacia	Profesores de música
38	2021	Peñalba et al.	USA	Escolares
39	2021	Sungurtekin	Turquía	Profesores de música
40	2021	Fekete, et al.	Hungría	Futuros docentes
41	2021	Adams y Beauchamp	Gales	Escolares
42	2021	Lage-Gómez Cremades-Andreu	España	Escolares
43	2022	Arriaga et al.	España	Profesores de música
44	2022	Murillo y Tejada	España	Futuros docentes
45	2022	Riaño et al.	España	Profesores de música
46	2022	Bogojević y Pance	Montenegro/ Eslovenia	Profesores de música
47	2022	Bolden y DeLuca	Canadá	Profesores de música
48	2022	Kibici	Turquía	Escolares
49	2022	Yeşilkaya y Töreysin	Turquía	Escolares
50	2022	Ho	China	Escolares

51	2022	Viñas et al.	España	Escolares
52	2023	Dannenberg et al.	Internacional	Escolares
53	2023	Hendriks et al.	Países Bajos	Profesores de música
54	2023	Devaney	UK	Profesores de música
55	2023	Zhang	China	Escolares
56	2023	Breeze et al.	Gales	Profesores de música
57	2023	Cremades-Andreu y Lage-Gómez	España	Escolares

### 2.3.1. CREATIVIDAD, CURRÍCULUM Y POLÍTICAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

Siendo la categoría que comprende menos registros dentro de la muestra (n= 4), estos analizan la relación entre la legislación educativa, el currículum de música, las prácticas docentes y la formación del profesorado de música con la creatividad como aspecto transversal.

En el caso de Inglaterra, existe un núcleo importante en el currículum de música en educación obligatoria destinado a la creatividad (composición, improvisación y arreglo), sin embargo, esta no tiene la misma participación en los planes docentes (Hennessy, 2015).

Los nuevos estándares de aprendizaje para la educación musical de Estados Unidos, propuestos por la *National Association of Music Education* (NAFME) en 2014, están menos basados en el contenido y, en cambio, enfatizan en los procesos artísticos de creación, ejecución y respuesta. Según (Kim, 2017), es posible trabajar estos estándares a través experiencias musicales en la educación de la primera infancia, incluido el pensamiento crítico y creativo, la colaboración y la comunicación.

En Gales, la última reforma educativa aportó un enfoque por competencias y apoyó el aprendizaje desde experiencias creativas. Según el estudio de (Breeze et al., 2023) los docentes manifestaron tener una concepción más holística y práctica del aprendizaje, acorde a las exigencias de esta reforma, a pesar de que su formación pedagógico-musical fue de corte tradicional.

Analizados los planes de estudio de formación inicial del profesorado de las universidades de Castilla y León en relación con el currículum de Música en Educación primaria y Secundaria por (Blanco

y Peñalba, 2020), se encontró que, en general, dichos planes están adaptados a las necesidades formativas de los futuros docentes para acometer su desempeño profesional, aunque se requiere orientar esta formación hacia la creatividad, la ciudadanía y el aprendizaje a lo largo de la vida.

### 2.3.2. EL DOCENTE DE MÚSICA Y LA CREATIVIDAD: PERFIL DOCENTE, ESTRATEGIAS Y FORMACIÓN

Esta categoría es la que más artículos contiene y engloba todos los estudios que contemplaron la creatividad como aspecto necesario en el perfil del docente de música del siglo XXI. Este perfil permite la implementación de metodologías, estrategias y recursos innovadores que favorezcan los procesos creativos en el aula, así como pedagogías creativas que facilitan la enseñanza de la música. Estos estudios también manifestaron la importancia de la formación inicial del profesorado en la adquisición de creencias y competencias clave para el desarrollo de este perfil.

Dentro de un estudio sobre el perfil docente (Carrillo y Vilar, 2014), se investigó sobre cuáles deberían ser las competencias deseables del profesorado de música de primaria y secundaria que habiliten su labor. Dentro de estas, se estableció “el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical”, incorporando la experimentación sonora, la improvisación y la composición musical, como la transcripción y el arreglo de piezas musicales escolares.

En un caso de estudio en Kenia (Mochere, 2017), el escaso interés y apreciación del alumnado por la música parece estar relacionado con las estrategias docentes. Según este estudio, las actividades que no realizan nunca o casi nunca son la composición, escuchar músicas de estilos diversos, visitar centros de música y participar en actividades musicales. Según Chen y O’Neill (2020), en el proceso de componer música por ordenador, clásica y popular, los estudiantes chinos disfrutaron y aumentó su interés por la composición y sintieron que tenían más libertad en la composición de música popular al emplear la tecnología, siendo efectiva la técnica de descomponer y recomponer música en los dos géneros musicales. Por su parte, Ho (2022) examinó las relaciones entre los tipos de música, las actividades musicales y las fuentes de creatividad en el aprendizaje musical de

adolescentes chinos, concluyéndose que la creatividad de los estudiantes estaba muy condicionada a la labor de sus profesores, determinando esta la predilección por los diversos tipos de música y su participación en actividades musicales dentro y fuera del aula.

En relación con las actividades que llevan a cabo los docentes de música, en un caso de estudio en Croacia, Svalina y Sukop (2021) determinaron que la actividad más importante para los docentes es el canto y la que menos, siendo rara vez la que se lleva a cabo, es la creatividad musical. En Turquía, (39) indicó que los docentes de música piensan que la imaginación y la creatividad son importantes porque mejoran las habilidades de aprendizaje, sin embargo, en sus prácticas docentes no estimulan la creatividad de los niños. En Eslovenia y Montenegro, Bogojević y Pance (2022) sondearon las prácticas docentes de los maestros especialistas de música, concluyendo que, a pesar de que la creatividad musical está presente en los currículos de las enseñanzas básicas, las actividades creativas están moderadamente representadas en las prácticas docentes. En otra experiencia en España en la que se ofreció a los docentes un recurso tecnológico para el desarrollo de actividades creativas, se observó que los docentes tenían un estilo directivo, que sus percepciones eran positivas ante el trabajo cooperativo y creativo y los recursos tecnológicos, pero le dedican poco tiempo en sus clases y tenían complicaciones con la implementación de las nuevas tecnologías (Riaño et al., 2022).

En cuanto a la evaluación de la creatividad, Kokotsaki y Newton (2015) resaltaron su importancia para facilitar las actividades creativas, tanto en su proceso como en el producto. La consulta realizada a los docentes de música en Canadá por Bolden y De Luca (2022) sobre las estrategias de enseñanza empleadas para fomentar la creatividad de sus estudiantes desde la autoevaluación formativa arrojó cinco claves: generación de discusiones y retroalimentación, aclarar y comprender las intenciones de aprendizaje y los criterios de evaluación proporcionar comentarios que hagan avanzar a los estudiantes, fomentar la coevaluación entre estudiantes y activarles como dueños de su aprendizaje. Por otro lado, Devaney (2023) investigó las creencias de los docentes ingleses y sus prácticas sobre la enseñanza y evaluación de la composición apoyado por compositores.

Su estudio arrojó tres creencias de los docentes de música que parecen sustentar las prácticas de la enseñanza y la evaluación de la creatividad: que los compositores tienen un talento innato, que componer es un proceso individual y que los estudiantes deben aprender las “reglas” antes ser creativos. Estas creencias no se corresponden con la visión de los compositores y pueden afectar negativamente en los procesos creativos de los estudiantes.

También fueron estudiadas las estrategias de enseñanza para la creatividad desde la experiencia de los docentes de música australianos de Educación Primaria por King (2020). Estos docentes indicaron como las más importantes el reconocer los procesos creativos de los niños, diversificar las experiencias y la imaginación de los niños, involucrarles en procesos creativos de aula, maximizar los resultados de los procesos creativos y el aprendizaje autodirigido.

Según John et al. (2016), en Educación Infantil resulta importante el empleo del juego musical creativo, guiado en un contexto de libertad y descubrimiento. Experiencias creativas basadas en la *Pedagogía musical d'évil* de Delalande, dentro de las pedagogías activas no directivas, son valoradas por los maestros de infantil por sus posibilidades inclusivas y su aporte al desarrollo expresivo de los niños (Peñalba et al., 2021). En la misma línea, Adams y Beauchamp (2021) destacaron los beneficios de experiencias de escucha y creación sonora al aire libre, indicando que el trabajo con paisaje sonoro aportó mayor concentración, experimentación y expresividad de los niños. Por otro lado, Lau y Grieshaber (2018) recomendaron la incorporación de enfoques integrados dentro de las prácticas docentes en Educación Infantil, donde las diversas áreas del currículo de infantil puedan confluir en la educación musical a través de actividades creativas de movimiento y juegos musicales.

También existen estudios que hacen referencia a la eficiencia de herramientas que pueden servir al docente para implementar la creación musical en el aula de música. Muestras de ello son la técnica *Soundpainting*, que facilita los procesos creativos a través de la improvisación dirigida (Arriaga

et al., 2022), o el software *GraphicK score* para desarrollar la composición musical en primaria y favorecer el aprendizaje de contenidos musicales (Hart, 2017).

Muchas de las conclusiones de los estudios de esta y de otras categorías reafirmaron la importancia de la formación de los futuros docentes para asegurar la presencia de la creatividad en las aulas de música, pero en esta categoría se incorporaron una serie de estudios que investigaron específicamente en la formación inicial del profesorado (n= 7), siendo esta responsable directa de las buenas prácticas docentes. Estudios como los de Abramo y Reynolds (2015) indicaron la necesidad de ofrecer pedagogía creativa en la formación de los profesores de música. Otros como Fekete et al. (2021), señalaron la efectividad de un curso de música creativa para los futuros docentes, mejorando las habilidades musicales de los estudiantes y su apertura a la improvisación. Y según Murillo y Tejada (2022), la formación recibida por los futuros docentes en Educación Primaria y Secundaria parece bloquear la confianza en sus habilidades musicales, así el desarrollo de prácticas creativas puede ayudar a mejorar ese autoconcepto y transformar las creencias preconcebidas de los futuros docentes hacia el aprendizaje creativo.

Hay estudios que remarcaron la importancia de generar experiencias creativas e innovadoras en la formación del profesorado, iniciativas y espacios colaborativos para mejorar las competencias docentes donde la creatividad es el punto de partida. Prueba de ello es el estudio de Arriaga-Sanz et al. (2019) sobre un proyecto de formación del profesorado en colaboración con escuelas de primaria y escuelas de música. O el estudio de Berbel et al. (2020) sobre la experiencia de creación sonora, colaborativa y artístico-pedagógica de aprendizaje situado con estudiantes de formación del profesorado y tres músicos profesionales. También lo afirmó Ocaña-Fernández et al. (2020) indicando que este tipo de proyectos que fomentan la creatividad en la Universidad a través de otros lenguajes de la música dinamizan y potencian aprendizajes más reales y significativos en docentes en formación.

Y en otras experiencias de formación continua del profesorado (Hendriks et al., 2023), se investigaron los efectos de las *Video Feedback Coaching* para apoyar la autonomía creativa verbal y musical de los maestros de música, cuyos hallazgos mostraron la importancia de la dimensión corporal como parte integral del apoyo a la autonomía docente para favorecer el desarrollo creativo de los estudiantes.

### 2.3.3. PROYECTOS CREATIVOS, MUSICALES E INNOVADORES

A continuación, se indican todos los estudios basados en proyectos creativos que, si bien forman parte de la labor docente y son reflejo de sus buenas prácticas, merecen una categoría aparte por su carácter interdisciplinar e innovador. Cabe señalar que todos ellos se realizaron principalmente en el contexto de la Educación Primaria (n= 9) y Secundaria (n= 10) y que muchos de estos proyectos pertenecen a proyectos de investigación nacionales e internacionales. La interdisciplinariedad, el aprendizaje colaborativo, el empleo de nuevas tecnologías y la apertura a los nuevos lenguajes artísticos desde el trabajo con el sonido marcan la identidad de estos proyectos innovadores.

La comunicación y colaboración entre la comunidad científica y educativa está muy presente en los proyectos educativos de la actualidad. Partiendo muchos de ellos del movimiento STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts y Mathematics), se generan procesos científicos y creativos desde la experimentación musical y sonora, como el estudio de Gershon y Ben-Horin (2014), cuyos hallazgos indicaron que los procesos científicos son más innovadores cuando se enfatiza en la creatividad y lo afectivo, y el proceso creativo musical es más crítico cuando se emplea un modo de indagación. También en Noruega, el proyecto WASO (Write a science opera) ofrece un entorno educativo creativo caracterizado por el estudio y la exploración simultánea de las ciencias y las artes, co-creación colaborativa (Ben-Horin et al., 2017). La preocupación actual por la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), dio lugar a un proyecto interdisciplinar donde el trabajo conjunto de la



economía, el arte y la música consiguió fomentar la creatividad y sensibilidad de los escolares japoneses (Ito y Nakayama, 2014).

El empleo de la tecnología digital para facilitar y enriquecer los procesos creativos está presente casi en la mayoría de estos proyectos. La creación musical y sonora colaborativa con el software *Soundcool*, sensores digitales y dispositivos móviles, dio la vuelta al mundo como un gran proyecto internacional que logró mayor motivación de los estudiantes y apertura hacia diferentes estilos musicales y nuevas sonoridades, llegando incluso a la participación de los estudiantes en la ópera “La mare dels peixos” junto con profesionales de la música (Dannenberg et al., 2023). También fue exitosa la creación sonora a través de la programación musical con el empleo del software de código abierto Sonic Pi en entornos educativos ingleses (Aaron et al., 2016).

A su vez, estos proyectos de creación colaborativa son mediados en muchos casos por artistas y músicos, como el proyecto de creación colaborativa de una instalación sonora mediada por artistas sonoros con impacto positivo en el bienestar socioemocional de los participantes, incluidos adultos mayores en Inglaterra (Waddington-Jones et al., 2019) o el proyecto de creación musical a través de la mediación artística con una perspectiva sociocultural en Noruega (Viig, 2019). El caso de las comunidades de aprendizaje con artistas de diversas disciplinas marcó otro proyecto interdisciplinar de música, teatro y danza en Estados Unidos (Withaker, 2016), estando estas prácticas a favor de las creatividades múltiples y apoyando así al aprendizaje creativo en las aulas.

Por su parte, este tipo de proyectos de creación a través de la mediación proporcionan beneficios a los estudiantes a nivel socioemocional. Ejemplo de ello es el proyecto creativo interdisciplinar, desde las áreas de música e historia y con la colaboración de una artista local, desarrollado en Eslovenia para profundizar sobre aspectos de la cultura musical del siglo XX, a través del trabajo de la exploración de sentimientos, el autodescubrimiento, la inspiración y la exploración de sonoridades (Žnidaršič, 2020) o el proyecto de composición colaborativa sobre música tradicional

de Bali orientada en la pedagogía centrada en el alumno donde se incidió en el empoderamiento de los estudiantes y la adquisición de autonomía (Bautista et al., 2018). Otros proyectos de creación musical españoles permitieron entender los procesos de aprendizaje, como la creatividad participativa, a partir de soportes visuales fijos y en movimiento (Lage-Gómez y Cremades-Andreu, 2018, 2020, 2021; Cremades-Andreu y Lage-Gómez, 2023), quedando la naturaleza holística del aprendizaje determinada por la identidad del grupo, motivación, las emociones positivas, el ambiente y bienestar. También en España se llevaron a cabo la experiencia creativa de artes integradas “Paisajes con alma”, con la apertura hacia los nuevos lenguajes de la música, el empleo del *Artful Thinking* y la implicación de emociones (Yelo, 2018) y el proyecto de creación sonora “La máquina interestelar” con *Soundcool* de sensibilización hacia lo sonoro e importancia de la participación activa (Murillo et al., 2019). Por último, cabe mencionar la innovadora experiencia de inclusión social en México a través de la creación con música electroacústica y la importancia de la escucha crítica (Duarte-García y Sigal-Sefchovich, 2019).

#### 2.3.4. CREATIVIDAD, VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y EDUCACIÓN MUSICAL

En esta categoría se incorporaron aquellos estudios, en su mayoría experimentales o cuasiexperimentales, en los cuales se persigue la evaluación de la creatividad o alguno de sus componentes o la búsqueda de la relación de esta con otras variables psicopedagógicas que intervienen en el aprendizaje de la música. En su mayoría son estudios realizados en el contexto educativo de Secundaria (n= 5) y Primaria (n= 4) y alguno en la Universidad (n= 1), no habiendo estudios en Infantil.

Burnard y Dragovic (2015) estudiaron los elementos de la creatividad que co-influyen en el aprendizaje de la música en actividades instrumentales de grupo en Secundaria y si este tipo de aprendizaje creativo estaba relacionado con el bienestar del alumnado, concluyendo que la creatividad colaborativa apoya el aprendizaje musical y mejora la sensación de bienestar. Con el

objetivo de establecer la relación entre el autoconcepto y la creatividad musicales, así como determinar los mejores predictores de creatividad musical según las dimensiones del autoconcepto musical, Mawang et al. (2019) llegaron al hallazgo de que existe una relación del autoconcepto musical y la creatividad en estudiantes de secundaria, indicando que el autoconcepto musical positivo tiende a fomentar la creatividad musical. En el estudio de las relaciones entre la motivación de la meta de logro, las estrategias cognitivas de aprendizaje y la creatividad musical, Mawang et al. (2020) determinaron que los profesores de música deben crear entornos propicios y adoptar estrategias de enseñanza que fomenten la orientación hacia el objetivo de enfoque de dominio y estrategias de aprendizaje de procesamiento profundo para mejorar la creatividad musical. Por su lado, en el estudio relacional llevado a cabo por (Kibici, 2020) entre el rendimiento musical de los estudiantes, sus actitudes hacia la música y su creatividad se detectaron relaciones significativas entre los niveles de creatividad de los estudiantes y sus logros y actitudes musicales.

Estudios como el de Fazaie y Ashayeri (2018) reafirmaron que la enseñanza de la música en Primaria a través de actividades creativas influye en la creatividad de los niños (fluidez, flexibilidad, innovación y expansión) y que los métodos que la emplean son efectivos para el aprendizaje de la música, como el estudio del efecto de una intervención en educación musical en Primaria basada en la Teoría de las Inteligencias Múltiples realizado por Yeşilkaya y Töreyn (2022), el cual arrojó que los estudiantes comprendieron mejor los conceptos por medio de las diversas actividades basadas en obras de teatro y la creatividad progresó.

En cuanto al empleo de técnicas y recursos didácticos, la técnica *Aytürk*, diseñada para desarrollar habilidades de pensamiento creativo en los estudiantes de Primaria dentro de un programa de actividades creativas en las clases de música, resultó tener un efecto positivo en la creatividad de los estudiantes (Ertürkler y Bağci, 2019). También Zhang (2023) demostró la eficacia de la improvisación musical en el desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes de Secundaria.

Y Wong y Lim (2017) concluyeron que las composiciones musicales creadas por estudiantes de Primaria pueden ser más creativas a través del uso de imágenes mentales.

## 2.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio de revisión se propuso conocer el papel de la creatividad en la educación musical de hoy a través de las investigaciones más recientes, permitiendo así actualizar el conocimiento sobre el tema y aportar datos recientes y relevantes a investigadores, docentes e instituciones educativas. Los resultados de este estudio indicaron que la literatura más reciente en esta temática se preocupa por esclarecer los procesos y elementos que acompañan a la creatividad musical, pero también cómo influyen estos en el aprendizaje de la música; por conocer las implicaciones de las reformas educativas actuales en la enseñanza de la música por y para la creatividad, así como en la formación del profesorado; por indagar en las prácticas y perfiles docentes que favorecen un aprendizaje creativo de la música; y por difundir proyectos educativos innovadores basados en la creación musical y sonora. Estos resultados coinciden con la revisión que realizó Arostegui Plaza (2012) en tanto que los estudios sobre creatividad y música prestan cada vez más atención al contexto en el que se producen los fenómenos creativos que a las capacidades personales, con enfoques holísticos que permiten comprender los procesos creativos de manera global y compartida.

Estos estudios desarrollan sus investigaciones principalmente en Educación Primaria y Secundaria, siendo la población de estudio mayoritaria el estudiantado de estas etapas, seguidos de los profesores de música y los estudiantes universitarios de Formación del profesorado. También muestran que existen pocos estudios en la etapa de Educación Infantil. Si bien el estudio de la creatividad musical en la primera infancia desde su dimensión psicológica ha sido y sigue siendo un campo de investigación muy profuso, parece que no lo es tanto desde su dimensión pedagógica. Esta escasez de estudios en Educación Infantil puede estar relacionado con que en esta etapa la música no suele tener un área reservada en el currículum, que la formación musical de los maestros de Infantil

parece ser insuficiente o que es prácticamente inexistente la figura del profesor de música especialista de Educación Infantil (Díaz, 2005)

Este estudio también arrojó el creciente interés de la comunidad científica en los últimos años por la adecuación de las prácticas docentes a los principios educativos y orientaciones metodológicas relacionados con la creatividad que los gobiernos y administraciones educativas plasman a través de los currículums de las enseñanzas básicas (Blanco y Peñalba, 2020; Gershon y Ben-Horin, 2014; Kim, 2017). De forma global, con el cambio de siglo, los sistemas educativos comenzaron a mirar más que nunca hacia la creatividad, impulsando el desarrollo de competencias creativas en la etapa escolar y adecuándose así a las necesidades sociales y culturales del siglo XXI. Por su parte, para la educación musical fue significativa la creación de la Hoja de Ruta para la Educación Artística marcada por la UNESCO (2006), fruto del congreso “Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI” para adentrarse en el nuevo paradigma creativo. Sin embargo, parece que la realidad en las aulas de educación musical general es otra y las pedagogías creativas siguen teniendo poca participación en comparación con otros modelos de enseñanza más tradicionales (Bogojević y Pance, 2022; Riaño et al., 2022; Sungurtekin, 2021; Svalina y Sukop, 2021). Por tanto, no es suficiente con el respaldo del currículum, es necesaria la implicación del profesorado y este necesita apoyo urgente para mejorar sus enfoques pedagógicos y promover la creatividad de los estudiantes (Tan et al., 2019).

Los resultados de este estudio muestran que la literatura científica más actual mira por el docente de música como el elemento clave para la transformación de la educación musical hacia el paradigma creativo, ofreciendo orientaciones metodológicas para el diseño, implementación y evaluación de actividades creativas, así como para identificar, evaluar y promover las respuestas creativas de sus alumnos a través de la música (Kokotsaki y Newton, 2015). Las estrategias docentes favorecedoras de la creatividad desde el área de música como plantear preguntas, brindar oportunidades, fomentar la colaboración, generar debates y retroalimentación, así como la apertura a la exploración y la experimentación, al error y a la flexibilidad pertenecen a las metodologías activas

(Mochere, 2017). Dichas metodologías abogan por un rol docente que guía y facilita el aprendizaje ofreciendo situaciones de aprendizaje motivadoras que invite al estudiante a experimentar, a descubrir según sus intereses y necesidades. Y aquí está la clave, en que después de más de un siglo de trayectoria, los estilos de enseñanza activa siguen sin calar en el profesorado, y si el profesorado no está abierto a estas metodologías, es más difícil incorporar estrategias favorecedoras de la creatividad (King, 2020; Viñas et al., 2022). Todos estos estudios coincidieron en que la formación inicial del profesorado en pedagogías creativas es la clave (Fekete et al., 2021; Murillo y Tejada, 2022), que esta debe ofrecer experiencias creativas e innovadoras a los futuros docentes (Berbel et al., 2020; Ocaña-Fernández et al., 2020; Viig, 2019) para dotarles de las estrategias docentes necesarias que aseguren el aprendizaje creativo de sus futuros alumnos.

Muchos de estos estudios también apuntaron al perfil del profesorado de música, con sus pensamientos, creencias, habilidades y capacidades como determinantes de la presencia de la creatividad en su desempeño docente. Se reconocieron ciertas características de los pedagogos creativos como que son receptivos, flexibles e improvisadores; se sienten cómodos con la ambigüedad; piensan metafóricamente y yuxtaponen ideas aparentemente incongruentes y novedosas en formas nuevas e interesantes; y reconocen y utilizan identidades fluidas y flexibles (Abramo y Reynolds, 2015). Estos no enseñan necesariamente “pensamiento creativo” y pueden no ser musicalmente creativos ellos mismos, pero abordan creativamente la aplicación y el refinamiento de sus prácticas educativas. Por otro lado, también son de interés para la literatura reciente las creencias de los docentes de música sobre la creatividad, encontrándose estas marcadas por mitos y estereotipos que pueden afectar negativamente a la realización de actividades creativas (Devaney, 2023), así como a su evaluación (Odena y Welch, 2009; Mullet et al, 2016). También destacan que la formación inicial del profesorado puede colaborar en este perfil creativo del docente de música aportando a los futuros docentes las competencias necesarias para abordar las necesidades creativas

de la educación de hoy (Blanco y Peñalba, 2020; Breeze et al., 2023; Carrillo y Vilar, 2014; Grossman y McDonald, 2008; Hendriks et al., 2023; Hennessy, 2015; Murillo y Tejada, 2022).

Por su parte, y a pesar de que según estos estudios la participación de la creatividad en las aulas de música parece ser escasa, la literatura más reciente da a conocer el éxito de proyectos innovadores en el marco de la educación musical cuyas señas de identidad son la creación colaborativa, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, el empleo de las tecnologías digitales y la apertura a lo sonoro y a los nuevos lenguajes de la música. Las áreas del pensamiento y la práctica creativa en la música han sido un campo de interés académico desde diversas disciplinas donde musicólogos, psicólogos, educadores, sociólogos y filósofos han buscado durante años comprender los rasgos característicos de las personas creativas. Entendiendo que las capacidades humanas para coordinar actividades con los otros, de forma colaborativa o cooperativa, emergen desde edades tempranas otorgando identidad y sentido de pertenencia (Barret, 2014), que la composición colaborativa tiene un fuerte impacto en el bienestar porque permite diferentes formas de pensar y producir, yuxtaponer, contrastar combinar y comunicar ideas (Waddington-Jones et al., 2019), que en la experiencia creativa colaborativa aparece el “flow grupal” (Sawyer, 2006) y que estos elementos favorecen el aprendizaje de la música (Burnard y Dragovic, 2015), parece indiscutible que la creación colaborativa sea el modelo elegido para los proyectos innovadores más actuales (Arriaga-Sanz et al., 2019; Bautista et al., 2018; Ben-Horin et al., 2017; Berbel et al., 2020; Dannenberg et al., 2023; Lage-Gómez y Cremades-Andreu, 2021; Mochere, 2017; Waddington-Jones et al., 2019).

Íntimamente relacionado con la creación colaborativa, encontramos en estos proyectos los conceptos de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Las investigaciones transdisciplinares se están posicionando en campos de investigación de las ciencias, las artes y las humanidades, pero se sabe menos sobre su aplicación en contextos educativos. A diferencia de las investigaciones multidisciplinares e interdisciplinares en las que los investigadores se reúnen para aportar conocimientos de forma acumulativa, la investigación transdisciplinaria se basa en investigadores y

profesionales que trabajan juntos para aprender unos de otros (Burnard et al., 2022). En este estudio se encontraron que la mayoría de estos proyectos creativos son interdisciplinarios, centrados en la colaboración y/o cooperación de distintas disciplinas como las ciencias experimentales, sociales y artísticas, pero son pocos los transdisciplinarios. Aun así, cabe mencionar la importancia del movimiento STEAM para revalorizar el sonido desde la ontología de la música, y que sustenta estos proyectos creativos transdisciplinarios (Gershon y Ben-Horin, 2014).

En el caso de todos estos proyectos interdisciplinarios se encuentra el motor de la creatividad colaborativa (Ben-Horin et al., 2017; Berbel et al., 2020; Ito y Nakayama, 2014; Mochere, 2017; Waddington-Jones et al., 2019; Žnidaršič, 2020; Cremades-Andreu y Lage-Gómez, 2023). Esta colaboración se expande a las ciencias, al conocimiento científico y sus técnicas de indagación al servicio de la creación, acercando la educación musical al hecho sonoro (Ben-Horin et al., 2017; Dannenberg et al., 2023). Si bien esta práctica interdisciplinaria viene siendo habitual en el terreno de la composición musical y sonora contemporánea, resulta beneficioso para la educación musical actual su acercamiento a estas nuevas formas de expresión artística desde la propia práctica creativa. Y esta relación interdisciplinaria entre la música y las ciencias en pro de la actividad creadora, también abre otro campo que es el de la tecnología digital como herramienta para la creación colaborativa.

Es innegable que el desarrollo tecnológico de las últimas décadas ha influido en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y muestra de ello es la notable participación de esta en las investigaciones más recientes sobre creatividad en educación musical (Aaron et al., 2016; Chen y O'Neill, 2020; Duarte-García y Sigal-Sefchovich, 2019; Hart, 2017; Kim, 2017; Mochere, 2017; Murillo et al., 2019; Riaño et al., 2022). En este ámbito educativo la tecnología ha transformado significativamente las prácticas de creación sonora y composición musical con la incorporación de nuevos hardware, software y otras herramientas digitales, siendo estos recursos favorecedores de los procesos metodológicos para dicha creación (Chen y O'Neill, 2020). El empleo de la tecnología en proyectos de creación musical y sonora ha demostrado mayor motivación del alumnado hacia dicha creación, una



apertura de los estudiantes hacia diferentes estilos musicales (Mochere, 2017), y sensibilidad hacia lo sonoro (Murillo et al, 2021), indicando en algunos casos la necesidad de formación docente para el empleo de estas tecnologías (Murillo Ribes y Riaño Galán, 2023).

La fusión de las artes es una tendencia de la contemporaneidad, y como tal, la educación debe tenerlo presente (Jordá, 2017). Y así es como muchos de los proyectos de creación colaborativa e interdisciplinar que se encontraron en las investigaciones recientes del campo de la educación musical, se decantan por un enfoque de artes integradas donde la música, en conjunto con la danza, la poesía o las artes audiovisuales, trabajan por un fin común a través de la creación o buscando la creación artística en sí misma (Duarte-García y Sigal-Sefchovich, 2019; Lau y Grieshaber, 2018; Murillo et al., 2019; Viñas et al., 2022; Yelo, 2018; Žnidaršič, 2020). De esta manera, el trabajo desde las artes integradas permite un abordaje metodológico que utiliza el arte como forma de descubrir el mundo, integrando los conocimientos de las distintas disciplinas artísticas en el proceso creativo, promoviendo y construyendo conocimientos integrados en las mismas (Faria, 2022). Como extensión de la creación colaborativa e interdisciplinar, también es relevante mencionar cómo el arte sonoro y la *Sound based music* (Landy, 2007) se acerca progresivamente a las aulas de música, siendo muestra de ello las investigaciones recientes al respecto (Murillo et al, 2019; Waddington-Jones et al., 2019). Esta visión creativa e interdisciplinar desde las artes integradas aporta un enfoque innovador en las prácticas docentes, teniendo también su alcance en la formación inicial del profesorado (Berbel et al., 2020).

Se cree fundamental la contribución y la participación de la educación musical en la música del siglo XXI, pues el arte contemporáneo ofrece herramientas que impactan en las emociones y en la razón del público y constituye un medio privilegiado para profundizar en la comprensión de nuestro conflictivo mundo actual (Pérez, 2011). Tiene sentido afirmar que las propuestas educativas creativas y experimentales de Delalande, Malbrán, Tafuri, Paynter o Schafer, entre otros, estén influyendo en la pedagogía musical actual. La relación de escuchar-interpretar-crear con sonidos propuesta por estos pedagogos, parece estar calando en las prácticas docentes y por ende en algunos de estos proyectos

innovadores. Cuando se ofrece la libertad de trabajar con sonidos para crear sus propias composiciones, el lenguaje no tonal rompe con la barrera de acceso a la creación musical impuesta por las reglas del sistema tonal, el alumnado se siente protagonista de su aprendizaje, aumenta su interés y motivación y por tanto el bienestar, y el aprendizaje se vuelve más significativo (Botella y Lerma, 2016).

Otro aspecto que define el panorama creativo de la educación musical de hoy es la apertura de estos proyectos creativos e innovadores a la participación de profesionales no educadores traspasando así las fronteras de la escuela a otros espacios como el de la mediación cultural y artística. El apoyo de profesionales creativos, como mentores cualificados u organizaciones artísticas, que permita el diálogo y la construcción conjunta de conocimiento con el profesorado puede ser una vía favorable en la promoción de la creatividad en las aulas (Gandini et al., 2005). Esta relación permite profundizar en los procesos creativos de los estudiantes de la mano de los propios creadores, pero también abre las puertas a nuevas formas de expresión y permite una visión interdisciplinar y colaborativa en la educación musical. Por otro lado, esta apertura de la escuela también queda reflejada en la participación de comunidades de aprendizaje como apoyo al aprendizaje creativo (Whitaker, 2016).

Este estudio de revisión ha aportado una visión de la literatura más reciente sobre la participación de la creatividad en la educación musical general de hoy. Estos estudios demuestran que actualmente el interés de los investigadores sigue centrado en los fenómenos que acompañan a la creatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música y viceversa al igual que en décadas anteriores, pero incorporando conceptos nuevos como creación colaborativa, interdisciplinariedad, artes integradas, creación como proceso, creatividades múltiples, mediación o tecnología al servicio de estos procesos. La preocupación por la labor docente, como la responsable directa de la existencia de la creatividad en las aulas de música, también está presente en estas investigaciones, las cuales contribuyen al diseño del perfil docente de música que facilita los procesos

creativos y hacen un llamado de atención a la educación superior para que garantice las competencias en pedagogía creativa de los futuros docentes de música. Si bien los estudios que indagaron en las prácticas y estrategias docentes sostienen que en la actualidad los docentes de música promueven poco las prácticas creativas en sus clases, existen proyectos creativos innovadores que van abriendo las puertas de la creatividad a la educación musical y artística.

Finalmente, se indican las limitaciones de este estudio. Primeramente, la búsqueda bibliográfica en otras bases de datos podía haber arrojado otros resultados. En segundo lugar, sólo se seleccionaron artículos en inglés y español, con lo cual los resultados podrían haber sido distintos de haber empleado otros idiomas. Y, en tercer lugar, los estudios fueron todos exitosos afectando esto al sesgo de la muestra.

Como prospectiva, se recomienda a la comunidad investigadora a profundizar sobre los alcances de la pedagogía creativa en la educación musical general, pero en especial en la etapa de Educación Infantil, siendo este un aspecto muy importante para el desarrollo integral del niño y es un campo en el que se han encontrado pocos estudios.

## 2.5. REFERENCIAS<sup>2</sup>

\*Aaron, S., Blackwell, A.F. y Burnard, P. (2016). The development of Sonic Pi and its use in educational partnerships: Co-creating pedagogies for learning computer programming. *Journal of Music, Technology & Education*, 9(1), 75-94. <https://doi.org/10.1386/jmte.9.1.75>

---

<sup>2</sup> Las referencias bibliográficas marcadas con (\*) pertenecen a la muestra de estudio.

\*Abramo, J. M. y Reynolds, A. (2015). "Pedagogical creativity" as a framework for music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 37-51.  
<https://doi.org/10.1177/1057083714543744>

\*Adams, D. y Beauchamp, G. (2021). The impact of music making outdoors on primary school aged pupils in the soundscape of nature from the perspective of their primary school teachers. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24(1), 37-53.  
<https://doi.org/10.1007/s42322-020-00072-5>

Alves-Oliveira, P., Arriaga, P., Xavier, C., Hoffman, G. y Paiva, A. (2022). Creativity landscapes: Systematic review spanning 70 years of creativity interventions for children. *The Journal of Creative Behavior*, 56(1), 16-40. <https://doi.org/10.1002/jocb.514>

Aróstegui Plaza, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação*. Santa Maria, 31-44.

\*Arriaga, C., de Alba- Eguiluz, B. y Ibarria, G. (2021). La creatividad en el proceso formativo del profesorado. Acercamiento a las experiencias creadoras en el profesorado novel de música. *Artseduca*, 31, 49-60. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6153>

\*Arriaga-Sanz, C., Alba-Eguíluz, D. y Cabedo-Mas, A. (2019). La importancia de la colaboración entre profesorado de música de diferentes entornos: Un estudio de caso en el ámbito formal y no formal. *Revista Música Hodie*, 19. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.51402>

Barrett, M.S. (Ed.) (2014). *Collaborative creative thought and practice in music*. Ashgate Publishing, Ltd.

- \*Bautista, A., Toh, G.Z., Mancenido, Z.N. y Wong, J. (2018). Student-centered pedagogies in the Singapore music classroom: A case study on collaborative composition. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11), 1-25. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n11.1>
- \*Ben-Horin, O., Chappell, K.A., Halstead, J. y Espeland, M. (2017). Designing creative inter-disciplinary science and art interventions in schools: The case of Write a Science Opera (WASO). *Cogent Education*, 4(1), 1-20. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1376926>
- \*Berbel, N., Murillo, A. y Riaño, M.E. (2020). Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 68-91. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17764>
- \*Blanco, Y. y Peñalba, A. (2020). Music teacher training at the universities of Castilla y León: creativity, citizenship, and lifelong learning as keys to educational change. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 166-186. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756>
- \*Bogojević, J.M. y Pance, B.R. (2022). Musical creativity in the teaching practice in Montenegrin and Slovenian primary schools. *British Journal of Music Education*, 39(2), 169-182. <https://doi.org/10.1017/S0265051722000018>
- \*Bolden, B. y DeLuca, C. (2022). Nurturing student creativity through assessment for learning in music classrooms. *Research Studies in Music Education*, 44(1), 273-289. <https://doi.org/10.1177/1321103X211054793>
- Botella, A. M., y Lerma, N. (2016). Estudio comparativo de dos metodologías aplicadas para la comprensión de la música contemporánea en la educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación Musical*, 13, 100-123.

- \*Breeze, T., Beauchamp, G., Bolton, N. y McInch, A. (2023). Secondary music teachers: a case study at a time of education reform in Wales. *Music Education Research*, 25(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2128320>
- \*Burnard, P. y Dragovic, T. (2015). Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 371-392. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.934204>
- Burnard, P., Colucci-Gray, L., y Cooke, C. (2022). Transdisciplinarity: Re-visioning how sciences and arts together can enact democratizing creative educational experiences. *Review of Research in Education*, 46(1), 166-197. <https://doi.org/10.3102/0091732X221084323>
- \* Carrillo C. y Vilar M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 01-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>
- \*Chen, J.C.W. y O'Neill, S.A. (2020). Computer-mediated composition pedagogy: Students' engagement and learning in popular music and classical music. *Music Education Research*, 22(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1737924>
- \*Cremades-Andreu, R. y Lage-Gómez, C. (2023). Different forms of students' motivation and musical creativity in secondary school. *British Journal of Music Education*, (publicado online)1-11. <https://doi.org/10.1017/S0265051723000232>
- Cremin, T. y Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299-331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>

- \*Dannenberg, R.B., Sastre, J., Scarani, S., Lloret, N. y Carrascosa, E. (2023). Mobile Devices and Sensors for an Educational Multimedia Opera Project. *Sensors*, 23(9), 4378. <https://doi.org/10.3390/s23094378>
- \*Devaney, K. (2023). Investigating how composing teaching and assessment in English secondary school classrooms reinforce myths about composers and their creative practices. *British Journal of Music Education*, 40(1), 3-19. <https://doi.org/10.1017/S0265051722000134>
- Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419103>
- \*Duarte-García, M.A. y Sigal-Sefchovich, J.R. (2019). Working with electroacoustic music in rural communities: the use of an interactive music system in the creative process in primary and secondary school education. *Organised Sound*, 24(3), 228-239. <https://doi.org/10.1017/S135577181900030X>
- \*Ertürkler, A. y Bagci, H. (2019). The Effect of Enriched Creative Activities Program Supported with Aytürk Technique on Creativity Level in Music Courses. *Educational Research and Reviews*, 14(7), 262-273. <https://doi.org/10.5897/ERR2019.3692>
- Faria, A.F. (2022). Para pensar a educação musical no tempo presente: afinal, as artes integradas dizem respeito ao ensino de música? *Brazilian Journal of Development*, 8(5), 34744-34757. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n5-137>
- \*Fazaie, S. y Ashayeri, H. (2018). The impact of music education on 7-9-year-old children's creativity in Tehran. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 24(1), 16-29. <https://doi.org/10.29252/NIRP.IJPCP.24.1.16>

\*Fekete, A., Fehérvári, A. y Bodnár, G. (2022). Analysis of the seminar of creative music exercises.

*Hungarian Educational Research Journal*, 12(1), 91-107.

<https://doi.org/10.1556/063.2021.00042>

Jordá, D (2017). Escuchar la imagen para ver el sonido: Videocreación como detonante creativo en el aula de música. *La mecánica de la creación sonora*. Monografies & Aproximacions.

Gandini, L. (Ed.) (2005). In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia. Teachers College Press.

\*Gershon, W.S. y Ben-Horin, O. (2014). Deepening inquiry: What processes of making music can teach us about creativity and ontology for inquiry-based science education. *International Journal of*

*Education & the Arts*, 15(19), 1-37. <http://www.ijea.org/v15n19/>

Grossman, P. y McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205.

<https://doi.org/10.3102/0002831207312906>

\*Hart, A. (2017). Towards an effective freeware resource for music composition in the primary classroom. *London Review of Education*, 15(3), 407-424.

<https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.06>

\*Hendriks, L.H., Steenbeek, H.W., Bisschop Boele, E.H. y van Geert, P.L. (2023). Promoting creative autonomy support in school music education: An intervention study targeting interaction.

*Frontiers in Education*, 7, 1-29. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1102011>

\*Hennessy, S. (2015). Garden or Desert: The Contradictions of Policy and Practice in School Music Education. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3(1), 31-40.

<https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p031-040>



- \*Ho, W.C. (2022). Perceptions of values and influential sources of creativity, music types, and music activities in school music learning: a study of students in Changsha, China. *Music Education Research*, 24(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.2007230>
- \*Ito, Y. y Nakayama, S. (2014). Education for Sustainable Development to Nurture Sensibility and Creativity: An interdisciplinary approach based on collaboration between kateika, art, and music departments in a Japanese primary school. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 6(2), 5-25. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.06.2.02>
- Jaquith, D. (2011). When is Creativity? Intrinsic Motivation and Autonomy in Children's Artmaking. *Art Education*, 64(1), 14-19. <http://dx.doi.org/10.1080/00043125.2011.11519106>
- \*John, B.A., Cameron, L. y Bartel, L. (2016). Creative musical play: An innovative approach to early childhood music education in an urban community school of music. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(3), 21-36. <http://act.maydaygroup.org/volume-15-issue-3>
- \*Kibici, V.B. (2022). An Analysis of the Relationships between Secondary School Students' Creativity, Music Achievement and Attitudes. *International Journal on Social and Education Sciences*, 4(1), 87-100. <https://doi.org/10.46328/ijonses.304>
- Kim, H.K. (2011). The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23 (4), 285-295. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2011.627805>
- \*Kim, J. (2017). Transforming music education for the next generation: Planting 'four cs' through children's songs. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 181-193. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0187-3>

- \*King, F. (2020). Gems on the path: The perspectives and practices of 12 educator proponents of teaching for creativity. *Australian Journal of Music Education*, 53(2), 27-32. <https://search.informit.org/toc/ausjoumusedu/53/2>
- \*Kokotsaki, D. y Newton, D. P. (2015). Recognizing creativity in the music classroom. *International Journal of Music Education*, 33(4), 491-508. <https://doi.org/10.1177/0255761415607081>
- \*Lage-Gómez, C. y Cremades-Andreu, R. (2018). Pintando sonidos a través de la Improvisación Colectiva en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 61-82. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.55090>
- \*Lage-Gómez, C. y Cremades-Andreu, R. (2020). Theorising ‘participatory creativity’ in music education: unpacking the whole process at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 22(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703922>
- \*Lage-Gómez, C. y Cremades-Andreu, R. (2021). Group Identity in a Secondary School Classroom Constructed through Musical Creation. *Croatian Journal Educational*, 23(1), 36-61. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i1.3824>
- Landy, L. (2007). Understanding the art of sound organization. MITit Press.
- Larsson, C. y Georgii-Hemming, E. (2019). Improvisation in general music education – a literature review. *British Journal of Music Education*, 36(1), 49-67. <https://doi.org/10.1017/S026505171800013X>
- \*Lau, W.C.M. y Grieshaber, S. (2018). School-based integrated curriculum: An integrated music approach in one Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education*, 35(2), 133-152. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000250>

- \*Mawang, L.L., Kigen, E.M. y Mutweleli, S.M. (2019). The relationship between musical self-concept and musical creativity among secondary school music students. *International Journal of Music Education*, 37(1), 78-90. <https://doi.org/10.1177/0255761418798402>
- \*Mawang, L.L., Kigen, E.M. y Mutweleli, S.M. (2020). Achievement goal motivation and cognitive strategies as predictors of musical creativity among secondary school music students. *Psychology of Music*, 48(3), 421-433. <https://doi.org/10.1177/0305735618805837>
- \*Mochere, J.M. (2017). The Future of Music Education in Kenya: Implementation of Curriculum and Instructional Teaching Strategies. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 171-180. <https://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/35499>
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., y Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001>
- \*Murillo, A. y Tejada, J. (2022). Transforming generalist teachers' self-perceptions through art creativity: An intervention-based study. *International Journal of Education & the Arts*, 23(11). <http://doi.org/10.26209/ijea23n11>
- \*Murillo, A., Riaño, M.E. y Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 1-18. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14007>
- Murillo Ribes, A., y Riaño Galán, M. E. (2023). Play Box: un artefacto sonoro para abordar la experimentación sonora en las aulas. Estudio exploratorio basado en una intervención de creación electroacústica en la formación inicial de profesorado: Exploratory study based on an electroacoustic creation intervention in initial teacher training. *Revista Interuniversitaria*

*De Formación Del Profesorado*. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 98(37.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.100834>

\*Ocaña-Fernández, A., Montes-Rodríguez, R. y Reyes-López, M.L. (2020). Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 3. <https://doi.org/10.5209/reciem.67172>

Odena, O. y Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37(4), 416-442. <https://doi.org/10.1177/0305735608100374>

Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D. ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2021.105906>

\*Peñalba, A., Martínez-Álvarez, L. y Schiavio, A. (2021). The active musical room: Fostering sensorimotor discoveries and musical creativity in toddlers. *Journal of Research in Music Education*, 69(2), 128-151. <https://doi.org/10.1177/0022429420953062>

Pérez, S. (2011). Un proyecto pedagógico para acercar la infancia al mundo sonoro contemporáneo. *Revista on-line de música y arte sonoro Sulponticello*, 29.

\*Randles, C. y Tan, L. (2019). Measuring pre-service music teachers' creative identities: A cross-cultural comparison of the United States and Singapore. *British Journal of Music Education*, 36(2), 197-210. <https://doi.org/10.1017/S0265051719000172>

\*Riaño, M.E., Murillo, A. y Tejada, J. (2022). Educación musical, creatividad y tecnología: Un estudio exploratorio sobre estrategias docentes y actividades creativas con software ex novo. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 41-63. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.3>

- Richardson, C.P. y Saffle, M. (1983). Creativity research in music education: A review. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 74, 1-21. <http://www.jstor.org/stable/40317767>
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165. <https://doi.org/10.1177/0305735606061850>
- Stambaugh, L.A. y Dyson, B.E. (2016). A Comparative Content Analysis of Music Educators Journal and Philosophy of Music Education Review (1993-2012). *Journal of Research in Music Education*, 64(2), 238-254. <https://doi.org/10.1177/0022429416646997>
- \*Sungurtekin, S. (2021). Classroom and Music Teachers' Perceptions about the Development of Imagination and Creativity in Primary Music Education. *Journal of Pedagogical Research*, 5(3), 164-186. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021371364>
- \*Svalina, V. y Sukop, I. (2021). Music Teaching in Croatian Primary Schools. *International Journal of Early Childhood Learning*, 28(2), 29-42. <https://doi.org/10.18848/2327-7939/CGP/v28i02/29-42>
- Tan, A.G., Yukiko, T., Oie, M. y Mito, H. (2019). Creativity and music education: A state of artreflection. En T. Yukiko, A.G. Tan y M. Oie (Eds.), *Creativity in Music Education* (pp.3-16). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-2749-0>
- \*Viig, T.G. (2019). 'There is a shark coming, then there is a du-du-du-du-du...': Mediating cultural tools in a Norwegian creative music-making project. *British Journal of Music Education*, 36(2), 125-138. <https://doi.org/10.1017/S026505171900007X>
- \*Viñas, M. F., Casals, A., y Viladot, L. (2022). Emerging critical events in creative processes involving music, dance and mathematics in the school. *International Journal of Music Education*, 40(2), 228-243. <https://doi.org/10.1177/025576142111050996>

- \*Waddington-Jones, C., King, A. y Burnard, P. (2019). Exploring wellbeing and creativity through collaborative composition as part of Hull 2017 City of Culture. *Frontiers in Psychology*, 10, 548. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00548>
- \*Whitaker, N. (2016). Student-created musical as a community of practice: A case study. *Music Education Research*, 18(1), 57-73. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1034664>
- \*Wong, S.S.H. y Lim, S.W.H. (2017). Mental imagery boosts music compositional creativity. *Plos One*, 12(3), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174009>
- \*Yelo, J.J. (2018). Texts and images artistic recreation as a model for the development of the creativity and the integration of the expressive languages in the music classroom. *Revista Electrónica de LEEME*, 42, 84-98. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.13171>
- \*Yeşilkaya, Ö.Ç. y Töreyn, M. (2022). The Model Research that Compares the Multiple Intelligence Theory Implementations with the Traditional Methods Implemented in the Music Lessons of 4th And 5th Grades in Primary Schools. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 485-496. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.638>
- \*Zhang, C. (2023). The role of musical improvisation in the development of creative thinking in children. *Culture and Education*, 35(2), 1-27. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2200528>
- \*Žnidaršič, J. (2020). The Impact of Arts and Cultural Education on Pupils' Opinions of Musical Culture—Interdisciplinary Project. *Croatian Journal of Education*, 22(1), 11-24. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.3837>

---

## CAPÍTULO 3: CREATIVIDAD Y NUEVOS ENFOQUES MUSICALES EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE PROFESORES DE MÚSICA ESCOLARES.





### CAPÍTULO 3: CREATIVIDAD Y NUEVOS ENFOQUES MUSICALES EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE PROFESORES DE MÚSICA ESCOLARES.

#### RESUMEN

La creatividad es una habilidad esencial que debe ser trabajada en el aula. Una forma de hacerlo es a través de la música. Las nuevas corrientes de las pedagogías musicales creativas sostienen que el empleo de música no tonal y sonidos no convencionales, de medios tecnológicos digitales y de enfoques interdisciplinarios, favorecen la creatividad en la educación musical escolar. En nuestro estudio analizamos las prácticas docentes del profesorado de música con un cuestionario adaptado de Urrutia (2012) para determinar el grado de importancia y de aplicación de actividades creativas y no creativas en música y su posible relación con habilidades personales del profesorado y etapa educativa (Primaria y Secundaria). La muestra estaba conformada por 60 docentes escolares en activo especializados en música. Los resultados mostraron que el profesorado otorga menos importancia y dedica menos tiempo a las actividades creativas y más a actividades menos creativas, que está alejado de las propuestas didácticas de las pedagogías musicales activas y creativas y que la etapa educativa puede ser un factor determinante. Además, algunas habilidades personales del docente se relacionan con el grado de importancia y uso de algunas prácticas creativas en el aula como puede ser improvisación y composición.

**Palabras clave:** creatividad; profesorado; música; educación primaria y secundaria; prácticas docentes

### 3.1. INTRODUCCIÓN

El fomento de la creatividad en la educación es crucial para el desarrollo integral de las personas, según diversos estudios que destacan sus beneficios en el pensamiento crítico, la flexibilidad cognitiva, la autoexpresión, la confianza, el bienestar socioemocional, la motivación y el cultivo de habilidades adaptativas y pensamiento innovador (Filippetti y Krumm, 2020; Hammershøj, 2021; Mawang et al., 2019; Rizzi et al., 2021; Waddington-Jones et al., 2019). En este contexto, se enfatiza la importancia de incluir la creatividad en los currículos escolares y en el sistema educativo, especialmente a través de la materia de música, que se identifica como una herramienta efectiva para potenciar la creatividad en todos los estudiantes (Abramo y Reynolds, 2015; Cremades-Andreu y Lage-Gómez, 2023; Ertürkler y Bagci, 2019).

A pesar de la relevancia de la creatividad en la educación, hay pocos estudios sobre el profesorado y su relación con la creatividad. Los existentes señalan que las concepciones de los docentes sobre creatividad son limitadas y alejadas de la investigación, y que las creencias de los docentes influyen en el éxito de las actividades creativas en el aula (Mullet et al., 2016). Aunque se abordan las percepciones y creencias de los docentes sobre la creatividad, no existen investigaciones sobre el tipo y la frecuencia de prácticas docentes creativas (Berezki y Karpati, 2018; Gucyeter y Erdogan, 2020; Mullet et al., 2016). Por ello, desde el ámbito de la música, se busca analizar el grado de importancia y dedicación de prácticas docentes creativas, explorando su relación con las habilidades personales del profesorado, como la capacitación en la enseñanza de la creatividad, la creatividad personal, los antecedentes educativos y la competencia profesional (Berezki y Karpati, 2018).

El conocimiento de los futuros docentes sobre las características de los niños creativos es limitado y contradictorio, según investigaciones recientes (Gucyeter y Erdogan, 2020). Además, los estudios revelan que la creatividad de los niños disminuye a medida que avanzan en la educación,

observándose una reducción significativa en la etapa de Educación Primaria y Secundaria (Gardner, 1997; Kim, 2011). Este fenómeno se ha acentuado en las últimas décadas, indicando que la creatividad de las generaciones actuales disminuye en comparación con las anteriores (Kim, 2011).

Se subraya que la influencia del profesorado sobre el desarrollo de la creatividad en los estudiantes es directa y puede ser positiva o negativa según las creencias, actitudes y prácticas educativas asociadas a la creatividad (Karwowski et al., 2020). La creatividad no es innata, sino que se puede cultivar a través de prácticas educativas creativas en el aula, generando los espacios de aprendizaje necesarios para su desarrollo (Beghetto y Kaufman, 2013).

En el ámbito de la educación musical, se destaca a la música como una herramienta para desarrollar el pensamiento creativo, especialmente a través de actividades como la composición e improvisación (Esquivias, 2004; Kaschub y Smith, 2009; Odena y Welch, 2009). Las corrientes de la pedagogía musical creativa del siglo XX, lideradas por figuras como Murray Schafer, John Paynter y George Self, han abogado por prácticas musicales más creativas. Se enfatiza la importancia de la apreciación estética, la conciencia auditiva y la experimentación sonora para una educación musical creativa e innovadora. Se menciona que el uso de música no tonal y sonidos no convencionales abre nuevas posibilidades creativas en la educación musical (Delalande, 2007).

Además, las nuevas expresiones artísticas de la música contemporánea y el arte sonoro ofrecen modelos, técnicas y herramientas creativas que pueden incorporarse a la educación (Romero, 2015). La inclusión de nuevos instrumentos, materiales sonoros y herramientas tecnológicas estimulan la creatividad de los estudiantes, promoviendo la creación musical y sonora (Giráldez, 2010; Murillo, et al., 2019; Murillo y Tejada, 2022; Riaño et al., 2022).

Esta investigación buscó analizar la importancia y dedicación de prácticas docentes creativas y no creativas en el ámbito musical, explorando su relación con las habilidades personales del

profesorado. Además, se planteó examinar posibles diferencias entre el profesorado de primaria y secundaria en el uso de estas prácticas. Las preguntas de investigación fueron:

PI1. ¿Existe relación entre el grado de importancia y grado de dedicación que se le otorgue a las prácticas musicales creativas de aula por parte del profesorado con habilidades personales del profesorado?

PI2. ¿Existe relación entre el grado de importancia que se le otorgue a las prácticas musicales creativas de aula por parte del profesorado con el grado de dedicación?

PI3. ¿Existe relación entre el grado de importancia y grado de dedicación que se le otorgue a las prácticas musicales creativas de aula por parte del profesorado dependiendo de la etapa Educativa?

En resumen, la investigación aborda la importancia de fomentar la creatividad en la educación, especialmente a través de la música, y destaca la influencia directa del profesorado en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes. La falta de estudios sobre el profesorado y la creatividad en el ámbito musical motiva la propuesta de investigación, que busca llenar este vacío y proporcionar información clave para mejorar la promoción de la creatividad en la educación musical.

## 3.2. MÉTODO

### 3.2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población diana estuvo conformada por todos los profesores de música de Educación Primaria (297) y Secundaria (156) que estuvieron ejerciendo en colegios e institutos públicos de Extremadura en el curso escolar 2020-2021. La muestra correspondió a 73 participantes, 40 son docentes de Educación Primaria y 33 de Secundaria. Esto supuso un 13.2% de la población, que con un nivel de confianza del 90% obtuvo un margen de error del 9%. De esta muestra, 51 son mujeres y 22 son hombres. La edad media de los docentes encuestados es de 44.4 años (D.T.=7.50) con rango

de edad de 28-60. El promedio de años de experiencia docente es de 17.3 años (D.T.=7.59) con un rango de 3 a 36 años. En cuanto a la titulación, el 35% tiene estudios de Magisterio especialista en Educación Musical, teniendo, además, la mitad de ellos estudios de conservatorio elementales o medios. Otro 35% corresponde al profesorado que tiene una licenciatura en Música o estudios superiores de conservatorio. El 30% del profesorado tiene varias titulaciones o posgrado. El ámbito o contexto en el que imparten clase es rural en un 56.7% y urbano en un 43.3%.

### 3.2.2. VARIABLES E INSTRUMENTO

El instrumento empleado fue un cuestionario creado y validado por Urrutia (2012) recogiendo los siguientes datos:

- **Datos sociodemográficos** (sexo, edad, años de experiencia docente, tipo de estudios musicales y/o titulación) y el contexto en el que imparte clase (rural/urbano).
- **Autoevaluación de perfil docente** (ser curioso e inquieto, abierto aprendizaje, dispuesto al cambio, responsable y comprometido, reflexivo, creativo e innovador) con respuestas según escala tipo Likert (poco, medio o mucho).
- **Grado de importancia y dedicación otorgada a las actividades más comunes de la educación musical escolar**, midiendo el grado de importancia que se le da a estas actividades en escala Likert de 1 a 5, donde 1 es nada importante y 5 es muy importante, y el grado de dedicación en tiempo a estos mismos contenidos y actividades, también en una escala Likert de 1 a 5 donde 1 es nada de tiempo y 5 es mucho.
- **Grado de uso de Prácticas creativas relacionadas con la música contemporánea y el arte sonoro** y que pueden trasladarse al aula, en una escala tipo Likert de 1 a 5 donde 1 es nunca, 2 al menos una vez al año, 3 al menos una vez al trimestre, 4 al menos una vez al mes y 5 al menos una vez a la semana.

### 3.2.3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se elaboró el cuestionario de forma telemática con un formulario de Google y se creó una base de datos con todos los correos de colegios e institutos públicos de Extremadura para enviar la invitación de colaboración en este estudio a todos los departamentos de música de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Posteriormente, se envió la invitación a los participantes vía correo electrónico a través de los directores de los centros. La encuesta tenía una duración de 20 minutos y era rellenado de forma voluntaria y anónima. Finalmente, se realizó el análisis estadístico de las distintas variables de nuestro estudio.

## 3.3. RESULTADOS

Los análisis estadísticos han sido realizados con SPSS versión 21.0. Para las variables de autoevaluación docente, grado de importancia y dedicación otorgada a actividades comunes y grado de uso de prácticas creativas relacionadas con la música contemporánea y el arte sonoro se ha realizado un análisis descriptivo. Posteriormente, se ha realizado una comparación entre medias, a través de una prueba T para muestra independientes entre el profesorado según la etapa educativa (Educación Primaria y Secundaria), género (hombre/mujer) y contexto (rural/urbano). Para ello, las variables de grado de uso de prácticas creativas relacionadas con la música contemporánea y el arte sonoro han sido colapsados a través de la suma de las puntuaciones de sus ítems. Finalmente, también se han realizado correlaciones de Pearson entre las variables de nuestro estudio para analizar las posibles relaciones entre ellas (datos demográficos, perfil de autoevaluación docente, grado de importancia y dedicación otorgada a actividades comunes y grado de uso de prácticas creativas relacionadas con la música contemporánea y el arte sonoro).

### 3.3.1. AUTOEVALUACIÓN DEL PERFIL DOCENTE EN MÚSICA

En la Tabla 4 podemos ver los análisis descriptivos de la autoevaluación del perfil docente de música con un alfa de Cronbach= 0.7. Los resultados fueron que el profesorado se considera muy

curioso e inquieto (57.1%) con una media de 2.55 (DT=0.53), abierto al aprendizaje (79.4%) con una media de 2.79 (DT=0.41), dispuesto al cambio (61.9%) con una media de 2.59 (DT=0.56), responsable y comprometido (85.7%) con una media de 2.87 (DT=0.33), reflexivo (63.5%) con una media de 2.62 (DT=0.52). Sin embargo, sólo se considera medianamente creativo e innovador (49.2%) con una media 2.41 (DT=0,58).

**Tabla 4**

*Autoevaluación del perfil de los docentes de música (EP y ESO)*

	Poco (1)		Medio (2)		Mucho (3)		Medidas de tendencia central			
	N	%	N	%	N	%	N	D.T.	Me	Mo
Curioso e inquieto	1	1,6	26	41,3	36	57,1	2,55	0,53	3	3
Abierto al aprendizaje	0	0	13	20,6	50	79,4	2,79	0,41	3	3
Dispuesto al cambio	2	3,2	22	34,9	39	61,9	2,59	0,56	3	3
Responsable y comprometido	0	0	9	14,3	54	85,7	2,87	0,33	3	3
Reflexivo	1	1,6	22	34,9	40	63,5	2,62	0,52	3	3
Creativo e innovador	3	4,8	31	49,2	29	46	2,41	0,58	2	2

Posteriormente, se realizó una prueba t para muestras independientes para algunos datos demográficos del profesorado como son género (mujer/hombre), contexto (rural/urbano) y nivel educativo (Educación primaria y secundaria), no encontrándose diferencias significativas entre estos grupos.

### 3.3.2. IMPORTANCIA Y DEDICACIÓN A DISTINTOS TIPOS DE ACTIVIDADES MUSICALES EN EL AULA

En cuanto a la importancia otorgada a las distintas actividades, en escala Likert de 1 a 5 (alfa de Cronbach= 0,87), los docentes consideran a la Audición y la Interpretación Instrumental muy

importantes, con valoraciones respectivas en promedio de 4.25 (DT= 0.96) y 4.2 (DT= 0.93). Seguidas en importancia para el profesorado están la Interpretación Vocal (Media=3.84; DT= 1.14), la Lectoescritura Musical (Media=3.52; DT=1.13), el Movimiento y Danza (Media=3.51; DT=1.17) y la Improvisación Musical (Media=3.35; DT= 1.13). Las menos valoradas en importancia son el conocimiento de la Historia de la Música (Media=2.92; DT= 1), el Análisis Musical (Media=2.89; DT= 1) y, como menos valorada, la Composición Musical (Media=2.54; DT= 1,13). Nótese que las actividades de composición e improvisación musical se pueden considerar las actividades más abiertas al proceso creativo individual y ambos casos, tienen puntajes medios o bajos. Sin embargo, las actividades más dirigidas y que permiten menos flexibilidad creativa dentro del alumnado son las que tienen mayor puntuación en importancia como son audición e interpretación instrumental.

**Tabla 5**

*Importancia otorgada a contenidos y actividades musicales*

	Nada importante (1)		Poco importante (2)		Importante (3)		Bastante importante (4)		Muy importante (5)		Medidas de tendencia central			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	X	D.T.	Me	Mo
Improvisación musical	3	4.8	11	17.5	23	36.5	13	20.6	13	20.6	3.35	1.13	3	3
Composición	13	20.6	20	31.8	15	23.8	13	20.6	2	3.2	2.54	1.13	2	2
Audición	0	0	3	4.8	14	22.2	10	15.9	36	57.1	4.25	0.96	5	5
Análisis	5	7.9	18	28.6	21	33.3	17	27	2	3.2	2.89	1	3	3
Historia de la música	4	6.3	20	31.8	18	28.6	19	30.1	2	3.2	2.92	1	3	2
Lectoescritura musical	3	4.8	9	14.2	17	27	20	31.8	14	22.2	3.52	1.13	4	4
Interpretación vocal	2	3.2	6	9.5	16	25.4	15	23.8	24	38.1	3.84	1.14	4	5



Interpretación instrumental	0	0	3	4.8	13	20.6	15	23.8	32	50.8	4.2	0.93	5	5
Movimiento y danza	3	4.7	8	12.7	24	38.1	10	15.9	18	28.6	3.51	1.17	3	3

Seguidamente, cuando se les pregunta por la dedicación en tiempo a estos mismos contenidos y actividades, también en escala Likert de 1 a 5 donde 1 es nada de tiempo y 5 es mucho, se observa que es la Interpretación Instrumental a la que se dedica más tiempo (Media=4.24; DT=0.9), Después, los docentes afirman dedicar de bastante a mucho tiempo a la Audición (Media=3.94; DT=0.95) y a la Interpretación Vocal (Media=3.57; DT=1.2), el suficiente tiempo a la Lectoescritura (Media=3.49; DT=1.1), a Movimiento y Danza (Media=3.17; DT=1.17) e Historia de la Música (Media=2.92; DT=0.97), y poco o nada al Análisis musical (Media=2.65; DT=0.99), a la Improvisación Musical (Media=2.54; DT=1.06) y a la Composición musical (Media=2.05; DT=0.87). La dedicación del profesorado a actividades más comunes a realizar en el aula como son Interpretación instrumental y Audición estarían en concordancia con el alto nivel de importancia que el profesorado les ha otorgado a estas actividades (Ver Tabla 6). Igualmente, en el otro extremo encontramos que la improvisación y la composición musical son las actividades a las que menos tiempo se les dedica dentro de las prácticas docentes y que a su vez, se corresponde con el nivel de importancia que le da el profesorado a estas actividades que es medio o bajo (Ver Tabla 5). Igualmente, en el otro extremo encontramos que la improvisación y la composición musical son las actividades a las que menos tiempo se les dedica dentro de las prácticas docentes y que a su vez, se corresponde con el nivel de importancia que le da el profesorado a estas actividades que es medio o bajo (Ver Tabla 5).

**Tabla 6**

*Dedicación en tiempo a contenidos y actividades musicales*

	Nada de tiempo (1)		Poco tiempo (2)		Suficiente tiempo (3)		Bastante tiempo (4)		Mucho tiempo (5)		Medidas de tendencia central			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	X	D.T.	Me	Mo
Improvisación musical	10	15.9	24	38.1	16	25.4	11	17.4	2	3.2	2.54	1.06	2	2
Composición	19	30.1	25	39.7	16	25.4	3	4.8	0	0	2.05	0.87	2	2
Audición	1	1.6	2	3.2	18	28.6	21	33.3	21	33.3	3.94	0.95	4	5
Análisis	9	14.3	18	28.6	22	34.9	14	22.2	0	0	2.65	0.99	3	3
Historia de la música	3	4.8	20	31.7	22	34.9	15	23.8	3	4.8	2.92	0.97	3	3
Lectoescritura musical	4	6.3	5	7.9	23	36.5	18	28.6	13	20.6	3.49	1.1	3	3
Interpretación vocal	4	6.3	7	11.1	19	30.2	15	23.8	18	28.6	3.57	1.2	4	3
Interpretación instrumental	0	0	3	4.8	12	19	15	23.8	33	52.4	4.24	0.93	5	5
Movimiento y danza	8	12.7	9	14.3	22	34.9	12	19	12	19	3.17	1.26	3	3

A continuación, se realizó una prueba t para muestras independientes para algunos datos demográficos del profesorado como son género (mujer/hombre), contexto (rural/urbano) y etapa educativa. Con respecto a género y contexto no se encontraron diferencias significativas entre estos grupos. Sin embargo, si comparamos las medias según la etapa educativa encontramos diferencias significativas en la dedicación de tiempo en ciertas actividades como son Interpretación vocal

( $F=1.542$ ;  $p=.000$ ), siendo mayor las horas dedicadas en Educación Primaria (Media=4.22 DT=0.89) que en Educación Secundaria (Media=3.12 DT=1.21) y en Movimiento y Danza (Educación Primaria Media=4 DT=0.91 versus Secundaria con Media=2.48 DT=1.14). No encontramos diferencias significativas en la importancia que le dan a las diferentes actividades musicales según la etapa educativa.

### 3.3.3. GRADO DE USO DE PRÁCTICAS CREATIVAS RELACIONADAS CON LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA Y EL ARTE SONORO EN EL AULA

Siguiendo con el tipo de actividades, se ahondó acerca del empleo de actividades creativas que están relacionadas de alguna manera con la música contemporánea y el arte sonoro, ya sea como procedimiento creativo empleado en sus diversas manifestaciones expresivas y artísticas o como parte de las propuestas de las modernas pedagogías creativas lideradas por compositores y pedagogos contemporáneos. Así, se les preguntó a los docentes sobre el grado de uso de estas actividades en escala Likert de 1 a 5 (alfa de Cronbach= 0.7). Los resultados determinaron que las más usadas son la recreación de Paisaje sonoro (25.4%; Media=3.62; DT=1.18), la Improvisación Libre (11.1%; Media=3.3; DT=1.13) y la Interpretación y/o creación sonora con grafías no convencionales (25.4%; Media=3.28; DT=1.38), empleadas alguna vez a la semana. Algo más de una vez al mes aparece también la Experimentación y/o Creación sonora con medios electrónicos (25.4%; Media=2.78; DT=1.31) y la Creación de Proyectos de Arte Sonoro Interdisciplinarios (44.4; Media=2.21; DT=1.02) con un uso de una vez al año. Es de destacar que el 49.2% (Media=2.05; DT=1.24) del profesorado afirma no emplear nunca la Creación de Producciones Sonoro-musicales no tonales.

**Tabla 7**

*Grado de uso de prácticas creativas relacionadas con la música contemporánea y el arte sonoro*

	Nunca (1)		Al menos, una vez al año (2)		Al menos, una vez al trimestre (3)		Al menos, una vez al mes (4)		Al menos, una vez por semana (5)		Medidas de tendencia central			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	X	D.T.	Me	Mo
Recreación de paisaje sonoro	3	4.8	11	17.4	9	14.3	24	38.1	16	25.4	3.62	1.18	4	4
Experimentación y/o creación sonora con medios tecnológicos	14	22.2	14	22.2	13	20.7	16	25.4	6	9.5	2.78	1.31	3	4
Improvisación libre	6	9.5	8	12.7	17	27	25	39.7	7	11.1	3,3	1.13	4	4
Interpretación y/o creación sonora con grafías convencionales	8	12.7	13	20.7	11	17.4	15	23.8	16	25.4	3.28	1.38	3	5
Creación de producciones sonoro-musicales no tonales	31	49.2	11	17.4	10	15.9	9	14.3	2	3.2	2.05	1.24	2	1
Creación de proyectos de arte sonoro interdisciplinarios	16	25.4	28	44.4	10	15.9	8	12.7	1	1.6	2.21	1.02	2	2

Seguidamente, las variables de grado de uso de prácticas creativas relacionadas con la música contemporánea y el arte sonoro fueron colapsados a través de la suma de las puntuaciones de sus ítems, pues son prácticas creativas en su generalidad y permitían crear un puntaje global. Posteriormente, se realizó una prueba t para muestras independientes para algunos datos

demográficos del profesorado como son género (mujer/hombre) y contexto (rural/urbano) y etapa educativa (Educación Primaria y Secundaria). Los grupos de género y contexto no mostraron diferencias significativas. Sin embargo, si comparamos las medias según el nivel educativo si encontramos diferencias significativas entre estos grupos ( $F=3.678$ ;  $p=.004$ ) siendo su uso mayor en Educación Primaria con una Media=18.40 y DT=4.74 que en Educación Secundaria con una Media=15.21 y DT=3.37. Dentro de estas prácticas creativas musicales donde se encuentra mayores diferencias de grupo siendo estas significativas ( $F=5.006$ ;  $p=.004$ ) son en el uso de Interpretación y/o creación sonora con grafías no convencionales siendo mayor en Educación Primaria con una Media=3.96 y DT=0.93 y menor en Educación Secundaria con una Media=2.48 y DT=1.33.

#### 3.3.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO CORRELACIONAL

Finalmente, se realizó un análisis correlacional con el coeficiente de Pearson entre las variables objeto de nuestro estudio. Con respecto a la importancia que el docente les otorga a las diferentes actividades musicales a realizar en el aula podemos ver como las actividades más creativas como son la improvisación y composición se correlaciona con ser un docente curioso e inquieto (0.318  $p=.000$ ), abierto al aprendizaje (0.319  $p=.013$ ) y abierto al cambio (0.355  $p=.005$ ) para improvisación, y curioso e inquieto (0.288  $p=.013$ ) y abierto al cambio (0.364  $p=.004$ ) para composición. A su vez, la audición se relaciona con abertura al aprendizaje (0.327  $p=.011$ ) y las actividades vocales con ser abiertos al aprendizaje (0.362  $p=.004$ ) y responsables (0.425  $p=.001$ ). También, encontramos correlaciones entre las prácticas instrumentales y movimiento que se relacionan con docentes curiosos e inquieto (0.271  $p=.036$  y 0.267  $p=.039$ ) y abiertos al cambio (0.302  $p=.019$  y 0.420  $p=.001$ ). Además, movimiento y danza también se relacionan con ser abierto al aprendizaje (0.499  $p=.000$ ) y reflexivo (0.259  $p=.046$ ). Finalmente, las actividades musicales de historia, lectoescritura y análisis no correlacionan con ningún perfil de autoevaluación docente preguntado. Nótese que estas últimas actividades pueden entrar en el tipo de actividades más dirigidas y menos creativas. Siguiendo esta misma línea, dentro de la dedicación que el docente da a las diferentes actividades musicales dentro

del aula podemos ver como la dedicación a la improvisación y composición se relaciona con perfiles docentes que se autodefinen como curiosos e inquieto (0.377  $p=.003$  y 0.298  $p=.021$ ) y abiertos al cambio (0.312  $p=.015$  y 0.313  $p=.015$ ). Además, improvisación, se relaciona con ser creativo e innovador (0.341  $p=.008$ ). También se relaciona la dedicación vocal con abertura al aprendizaje (0.571  $p=.000$ ) y ser responsable (0.529  $p=.000$ ). Finalmente, la dedicación instrumental se relaciona con ser curiosos e inquietos (0.373  $p=.003$ ) y tener abertura al cambio (0.267  $p=.039$ ) y la dedicación al movimiento se relaciona con abertura al aprendizaje (0.511  $p=.000$ ), abertura al cambio (0.285  $p=.028$ ) y ser creativo e innovador (0.263  $p=.042$ ). La dedicación en actividades de historia y lectoescritura, audición y análisis no correlacionan con el perfil del docente preguntado.

Con respecto, a las prácticas creativas relacionadas con la música contemporánea y el arte sonoro, la actividad de improvisación libre y experimentación y/o creación sonora con medios tecnológicos se relaciona con ser abierto al aprendizaje (0.297  $p=.022$  y -0.285  $p=.027$ ) y al cambio (0.275  $p=.035$  y -0.302  $p=.019$ ). También, las actividades de creación de producciones sonoro-musicales no tonales se relacionan con ser creativo e innovador (0.272  $p=.035$ ).

Finalmente, la variable de total de prácticas creativas relacionadas con las nuevas músicas se relaciona con la etapa (-0.371  $p=.004$ ), siendo la Etapa de Primaria la más propensa a realizar estas prácticas creativas y a mostrar mayor abertura a aprendizajes. Además, también correlaciona la etapa con la dedicación a la expresión vocal (-0.457  $p=.000$ ) y al movimiento (-0.589  $p=.000$ ), siendo mayor en Educación Primaria.

Por otro lado, el género solo correlaciona con abertura al aprendizaje (-0.274  $p=.034$ ) siendo mayor en mujeres. La experiencia se relaciona con la dedicación a la composición (-0.268  $p=.038$ ), paisaje sonoro (0.321  $p=.012$ ) y experimentación y/o creación sonora con medios tecnológicos (-0.264  $p=.041$ ). La edad solo se relaciona con la práctica de recreación de paisaje sonoro (0.446  $p=.000$ ) y la titulación con la importancia hacia la composición (0.257  $p=.047$ ).

### 3.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio, cuyo objetivo ha sido el de ampliar el conocimiento sobre las prácticas docentes de los profesores de música de Educación Primaria y Secundaria de Extremadura, con respecto a la enseñanza de la música a través de actividades creativas y no creativas, ha generado múltiples hallazgos mediante el análisis del grado de importancia y dedicación de las prácticas musicales educativas llevadas a cabo en el aula y su posible relación con algunas habilidades personales del profesorado. Con ello, hemos podido obtener una mejor comprensión de este grupo y, por consiguiente, de la realidad educativa del profesorado de música de estas etapas educativas.

En primer lugar, nos preguntamos si existiría relación entre el grado de importancia y grado de dedicación que se le otorgue a las prácticas creativas de aula por parte del profesorado con habilidades personales del profesorado (PI1), siendo esta pregunta afirmativa como muestran los datos. Los resultados en el perfil de autoevaluación docente indican que el profesorado en general se autodefine como medianamente creativo e innovador siendo la habilidad personal que menos puntúa con respecto a las otras habilidades, situándose solo en el 49.2% de los encuestados. Si nos centramos en las habilidades personales como ser creativo e innovador, curioso e inquieto, abierto al cambio y al aprendizaje, los estudios nos evidencian que las personas que puntúan alto en creatividad muestran puntajes altos en estos autoconceptos (Montgomery et al., 1993). En esta línea, nuestro estudio mostraría resultados similares, ya que ser curioso e inquieto, abierto al cambio y aprendizaje correlacionan en nuestro estudio positivamente con actividades musicales creativas como improvisación, composición y movimiento y danza. Además, las actividades creativas de improvisación, movimiento y creación de producciones sonoro-musicales no tonales se correlacionan positivamente también con ser creativo e innovador. Sin embargo, ninguna de estas habilidades se relaciona con las prácticas menos creativas como puede ser historia y lectoescritura, audición y análisis. Así pues, se evidencia que los docentes que tienen este perfil le pueden dar mayor importancia a estas actividades creativas y, por ende, dedicar mayor tiempo en sus aulas. Los estudios

muestran que el profesorado es esencial en la implementación de la creatividad en la educación siendo sus creencias sobre la creatividad determinantes en el desarrollo del pensamiento creativo en las escuelas (Bereczki y Kárpáti, 2018; Murillo y Tejada, 2022). A su vez, el autoconcepto del profesorado en habilidades creativas está relacionado con su estilo docente y sus concepciones de la creatividad no se alinean con la teoría y la investigación de la creatividad (Mullet et al., 2016). Esta concepción, por tanto, lleva a que los maestros no se sientan preparados para fomentar o identificar la creatividad en sus aulas (Davies et al., 2014; Huang, et al., 2021).

Siguiendo con los resultados de nuestro estudio, nuestra segunda pregunta de investigación estaba centrada en analizar la existencia o no de relación entre el grado de importancia que se les otorgue a las prácticas creativas de aula por parte del profesorado con el grado de dedicación (PI2). La respuesta a nuestra PI2 es afirmativa. Los datos muestran que, con respecto al grado de importancia y dedicación de prácticas creativas musicales, los docentes le dan mayor importancia y dedican más tiempo a prácticas menos creativas como son la audición o la interpretación instrumental y vocal. En el otro extremo, nos encontramos que a las actividades de improvisación y composición musical se les dedica poco o nada de tiempo en el aula. Estos resultados nos muestran que las actividades creativas son las menos trabajadas en las aulas y, sin embargo, todas las actividades musicales que permiten trabajar menos la creatividad por su grado de dirección y menor flexibilidad son las más comunes en el aula de música. En esta línea, encontramos resultados similares cuando preguntamos sobre prácticas musicales creativas relacionadas con el arte contemporáneo o arte sonoro, ya que el uso de estas prácticas es limitado por parte del profesorado en general, encontrándose que, la creación sonora es prácticamente inexistente en la educación musical. A su vez, este bajo uso de prácticas creativas asociadas a la música contemporánea es mayor en el profesorado de Educación Secundaria, encontrándose diferencias significativas con respecto al profesorado de Educación Primaria. Este dato afirmaría positivamente nuestra tercera pregunta de investigación (PI3) pues existiría relación entre el grado de importancia y grado de dedicación que se le otorga a las



prácticas creativas de aula por parte del profesorado dependiendo de la etapa Educativa en la que se encuentre. Así, podemos afirmar que se hace evidente que conforme se va subiendo de nivel educativo, las prácticas educativas creativas musicales quedan relegadas cada vez más a un segundo plano.

En definitiva, la utilización de enfoques creativos por parte de los docentes encuestados es limitada, y aún lo es más si estos están vinculados a las nuevas formas de expresión artística de la música contemporánea y el arte sonoro. La mayoría de ellos desconoce las propuestas pedagógicas musicales y metodologías creativas más actuales y, por tanto, no las emplea. Cabe destacar que, a pesar de ello, los profesores de Educación Primaria que han recibido formación pedagógica, especialmente aquellos con especialización en Educación Musical, son los que más emplean estas prácticas, concluyendo que la formación pedagógica es importante para el desarrollo de la creatividad en las aulas de música, confirmándose esto en otros estudios previos (Alsina, 2006; Martín y Arriaga-Sanz, 2019; García y Acitores, 2020; Arriaga et al., 2021; Bogojević y Pance, 2022). Por otro lado, el autoconcepto de los docentes encuestados como poco o medianamente creativo, también puede condicionar el empleo de prácticas creativas en su desempeño docente, pudiendo este concepto estar también relacionado con la formación docente. Estos resultados coinciden con otros estudios previos que sostienen que los profesores de música siguen impartiendo clases de manera convencional, y subrayan la necesidad de brindarles apoyo urgente para mejorar sus enfoques pedagógicos y promover la creatividad de los estudiantes (Odena y Welch, 2009; Jorquera, 2010; Carrillo y Vilar, 2014; Tan et al., 2019), insistiendo en que la formación docente, inicial y permanente, debe entregar información actualizada sobre el concepto de creatividad, y estrategias didácticas y metodologías actualizadas e innovadoras procedentes de las tendencias pedagógicas emergentes que aseguren el desarrollo de la creatividad en las aulas de música de primaria y secundaria.

También, estos resultados estarían en concordancia con los estudios que demuestran que va bajando la creatividad del estudiantado conforme va pasando de etapa desde Primaria, Secundaria

hasta la etapa adulta (Kim, 2011). Si el profesorado no le da la importancia necesaria a trabajar los contenidos y actividades creativas en el aula y, por tanto, no le dedica tiempo a ello, el alumnado no tiene oportunidad de desarrollar su creatividad y una habilidad que no se trabaja se reduce o pierde en el tiempo al no ser necesaria en el día a día como nos evidencian los estudios en neurociencia (Kuhl et al., 2010). Además, la práctica continuada nos permite progresar y para recuperar esa habilidad deberá volver a trabajar duramente (Juárez Ramos et al., 2019).

Estos datos nos evidencian un problema que se hace visible en el sistema educativo pues, aunque el profesorado conceda importancia a trabajar la creatividad, la realidad es que no se trabaja lo suficiente (Gardner, 1997; Kim, 2012), como demuestran en correspondencia los resultados de nuestro estudio desde el área de música. Entre las posibles razones de este fenómeno, que se han encontrado en otros estudios previos, se encuentra la carencia de estrategias didácticas que permitan abordar la creatividad en la formación del profesorado (Swanwick y Franca, 1999; Hennessy, 2015; García y Acitores, 2020; Arriaga et al., 2021). También, se podría deducir que el uso de estas metodologías también está condicionado por la formación académica del profesorado. En el caso de la etapa de Educación Secundaria, muchos profesores ingresan al cuerpo docente con formación en estudios superiores de Conservatorio o licenciatura en música, pero su formación pedagógica puede ser limitada. Los antiguos cursos de adaptación pedagógica o el actual máster en formación del profesorado que les habilita para impartir clase en Educación Secundaria quizás no sean suficientes para dotar al profesorado de herramientas pedagógicas y esto puede ser un obstáculo para conducir las actividades creativas en el aula. En definitiva, estos resultados concuerdan con otros estudios que indican que la formación académica y pedagógica del profesorado de música puede condicionar el empleo de propuestas didácticas y metodologías creativas (Alsina, 2006; Carrillo y Vilar, 2014; Hargreaves, 2016; Tomashevsky et al., 2022). Por tanto, se hace necesario poner el foco en esta problemática y trabajar en la formación del profesorado en creatividad.

Desde el área de música, las actividades creativas como la improvisación y composición permiten a los estudiantes explorar y experimentar con la música y los sonidos de manera significativa, lo que contribuye a un desarrollo musical más completo y enriquecedor (Kanellopoulos, 2012) que permite el fomento de la creatividad y la expresión personal, y promueve la colaboración y la comunicación musical. En esta línea, actividades como la creación de producciones sonoro-musicales no tonales y los proyectos de arte sonoro interdisciplinarios nos ofrecen oportunidades únicas para que los niños exploren y experimenten con sonidos y conceptos musicales de manera innovadora y creativa (Delalande, et al., 2005) aunque desafortunadamente son prácticamente inexistentes en las aulas siendo, según los resultados de este estudio, actividades empleadas solo una vez al año o nunca. Estas prácticas fomentan la exploración, la experimentación, la improvisación y la creación sonora, permitiendo a los niños desarrollar su creatividad y su pensamiento crítico. Además, las prácticas creativas que proporcionan un entorno de exploración y experimentación sonora resultan más inclusivas (Paynter, 1992; Cárdenas, 2007; Arostegui Plaza, 2012). Al trabajar con estos nuevos lenguajes, los niños pueden explorar y experimentar con una amplia variedad de técnicas y recursos sonoros, incluyendo el uso de objetos cotidianos, tecnología digital, sonidos ambientales, entre otros (Botella, 2020). La exploración y experimentación sonora permiten a los estudiantes tener una experiencia creativa de manera lúdica, y en general, los niños muestran una mayor apertura hacia los lenguajes no tonales (Serván, 2010; Boal, et al., 2007). A su vez, la incorporación de nuevos lenguajes musicales en el aula fomenta la interrelación con otras expresiones artísticas y promueve una actitud más abierta hacia la evolución de las artes musicales potenciando la creatividad en los estudiantes (Romero, 2015). Además, la interdisciplinariedad y los enfoques integrados de las artes es una tendencia contemporánea que debe ser considerada en la educación musical actual (Jordá, 2017). Por otro lado, Las tecnologías digitales contemporáneas representan recursos óptimos para llevar a cabo la grabación, edición y producción de sonido, dado que son accesibles y estimulantes para los alumnos de la era actual (Delalande, 2007; Odena y Welch, 2009; Giráldez, 2010; Jordá, 2017; Murillo et al.,

2019), acercando la creación musical y sonora a aquellos alumnos que no poseen amplios conocimientos musicales.

Concluyendo, los resultados de esta investigación proporcionan una visión general del perfil y las prácticas docentes del profesorado de música de Primaria y Secundaria. Sin embargo, si bien presentan datos interesantes, y son coincidentes con estudios previos, es necesario interpretarlos con precaución y tener en cuenta las limitaciones del estudio como es el hecho de que el número de participantes puede dificultar el hacer más inferencias de cómo se comportan las variables de nuestro estudio. Ahora bien, estos resultados pueden servir como punto de partida para futuras investigaciones y para promover la reflexión y el intercambio de buenas prácticas en la enseñanza de la música. La educación musical actual debe ajustarse a las necesidades educativas y creativas de la sociedad de hoy y para ello, es necesario que la formación inicial y permanente del profesorado también lo esté, generando un perfil docente que actúe como guía, orientador y facilitador del aprendizaje, fomentando la autonomía, el pensamiento crítico y el potencial creador de los alumnos. La apertura a los nuevos lenguajes de la música, la exploración y experimentación con el mundo sonoro que nos rodea, el empleo de nuevas tecnologías digitales, así como el trabajo interdisciplinario parecen ser claves para fomentar la libertad creadora en nuestras aulas de música.

### 3.5. REFERENCIAS

Abramo, J. M., & Reynolds, A. (2015). "Pedagogical creativity" as a framework for music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 37-51.  
<https://doi.org/10.1177/1057083714543744>

Alcázar, C (2010). Un acercamiento pedagógico al paisaje sonoro: escucha, recreación y creación. *Paisajes Sonoros de Cuenca*. UCLM, 14-1.

- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 3(2), 1-16.
- Aróstegui Plaza, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação*, 31-44.
- Arriaga, C., de Alba Eguiluz, B., y Ibarria, G. (2021). La creatividad en el proceso formativo del profesorado. Acercamiento a las experiencias creadoras en el profesorado novel de música. *ARTSEDUCA*, 31.
- Beghetto, R. A., y Kaufman, J. C. (2013). Fundamentals of Creativity. *Educational Leadership*, 70, 10-15.
- Benedek, M., Franz, F., Heene, M. y Neubauer, A.C., (2012). Differential effects of cognitive inhibition and intelligence on creativity *Personality and Individual Differences*, 53, 480-485.
- Bereczki, E. O., y Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational research review*, 23, 25-56.
- Boal, G., Ilari, B., y Monteiro, F. (2007). Children's responses to twentieth century "art" music. *Boletín de investigación educativo-musical*, 39, 175-183.
- Bogojević, J. M., y Pance, B. R. (2022). Musical creativity in the teaching practice in Montenegrin and Slovenian primary schools. *British Journal of Music Education*, 39(2), 169-182.
- Botella, A. M. (2020). El paisaje sonoro como arte sonoro. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 15, 1, 112-125.

- Cárdenas, M. (2007). Los cuerpos sonoros y su entorno. Reflexiones entre la música contemporánea y la pedagogía de creación musical. Quintana. *Revista de Estudos do Departamento de Historia da Arte*, (6), 171-181.
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>
- Cremades-Andreu, R., y Lage-Gómez, C. (2023). Different forms of students' motivation and musical creativity in secondary school. *British Journal of Music Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1017/S0265051723000232>
- Cremin, T., y Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299-331.
- Cremin, T., Burnard, P., y Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking skills and creativity*, 1(2), 108-119.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C., y Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 41, 34-41.
- Delalande, F. (2007). De la exploración sonora a la invención musical. *Creatividad en educación musical*, 71-76.
- Delalande, F., Vidal, J., y Reibel, G. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Ertürkler, A., y Bagci, H. (2019). The Effect of Enriched Creative Activities Program Supported with Aytürk Technique on Creativity Level in Music Courses. *Educational Research and Reviews*, 14(7), 262-273. <https://doi.org/10.5897/ERR2019.3692>

Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes. *Revista digital universitaria*, 5(1).

Filippetti, V. A. y Krumm, G. (2020): A hierarchical model of cognitive flexibility in children: Extending the relationship between flexibility, creativity and academic achievement. *Child Neuropsychology*, 26, 6, 1-31. DOI: 10.1080/09297049.2019.1711034

García, Y. B., y Acitores, A. P. (2020). La formación de futuros docentes de música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista electrónica de LEEME*, 46, 166-186.

Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona, España: Paidós (1.a Ed. 1982).

Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 109-125. <http://doi.org/10.35362/rie520579>

Gucyeter, S., y Erdogan, S. C. (2020). Creative children in a robust learning environment: Perceptions of special education teacher candidates. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100675. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100675>

Hammershøj, L. G. (2021). Creativity in children as play and humour: Indicators of affective processes of creativity, *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100784, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100784>.

Hargreaves, A. (2016). Blooming teachers. *RSA Journal*, 162(5565), 34-39.

Hennessy, S. (2015). Garden or Desert: The Contradictions of Policy and Practice in School Music Education. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3(1), 31-40.

- Huang, X., Chin-Hsi, L., Mingyao, S., y Peng, X. (2021). What drives teaching for creativity? Dynamic componential modelling of the school environment, teacher enthusiasm, and metacognition. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103491.
- Jeffrey, B., y Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.
- Jordá, D (2017). Escuchar la imagen para ver el sonido: Videocreación como detonante creativo en el aula de música. En *La mecánica de la creación sonora*. España: Monografies & Aproximacions.
- Jorquera, M. C. (2010). Modelos Didácticos en la Enseñanza Musical: el Caso de la Escuela Española. *Revista musical chilena*, LXIV, (214), 52-74. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006>
- Juárez Ramos, V., Montánchez Torres, M.L. y Alonso García, S. (2019). Uniendo la atención a la diversidad y las competencias en neuroeducación en educación infantil. En *La inclusión: una apuesta educativa y social*. Wolters Kluwers.
- Kanellopoulos, P. A. (2012). Envisioning autonomy through improvising and composing: Castoriadis visiting creative music education practice. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 151-182.
- Kaschub, M., y Smith, J. P. (2009). Minds on music: Composition for creative and critical thinking. R&L Education.
- Kim, K.H. (2011): The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23, 4, 285-295. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2011.627805>



- Kuhl, B.A., Shah, A.T., DuBrow, S. y Wagner, A.D. (2010). Resistance to forgetting associated with hippocampus-mediated reactivation during new learning. *Nature Neuroscience*, 13, 501-506.
- Mawang, L. L., Kigen, E. M., y Mutweleli, S. M. (2019). The relationship between musical self-concept and musical creativity among secondary school music students. *International Journal of Music Education*, 37(1), 78-90.
- Martín, U. y Arriaga-Sanz, C. (2019). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de Educación Musical”, DEDiCA, *Revista de Educação e Humanidades*, 16.
- Montgomery, D., Bull, K. S., y Baloche, L. (1993). Characteristics of the creative person: Perceptions of university teachers in relation to professional literature. *American Behavioral Scientist*, 37, 68–78. <https://doi.org/10.1177/0002764293037001007>.
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., y Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30.
- Murillo, A. (2017). Repensar las aulas de música o como abandonar la zona de confort: Alumnado y profesorado como creadores. En Murillo A. y Díaz M. (Eds.) *La mecánica de la creación sonora*. Monografies & Aproximacions.
- Murillo, A., y Tejada, J. (2022). Transforming Generalist Teachers’ Self-Perceptions Through Art Creativity: An Intervention-Based Study. *International Journal of Education & the Arts*, 23(11).

Murillo, A., Riaño, M., y Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista electrónica de Leeme*, 43, 1-18.

Odena, O., y Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37(4), 416-442.

Paynter, J. (1992). *Sonido y estructura* (Vol. 1). Madrid: Ediciones AKAL.

Riaño, M., Murillo, A., y Tejada, J. (2021). Educación musical, creatividad y tecnología: Un estudio exploratorio sobre estrategias docentes y actividades creativas con software ex novo. *Revista Educare*, 26 (1), p. 1-23.

Rizzi, C.E., Yarmohamadiyan, M.H. y Gholami, A., (2011). The effect group plays on the development of the creativity of six-year children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2137-2141.

Robinson, K., y Aronica, L. (2015). Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación. Vintage Español.

Romero, S. C. (2015). La educación musical y sus avances metodológicos, desde la segunda mitad del siglo XX a la actualidad. *Arte y movimiento*, 12.

Serván, I. C. (2010). Sobre el grupo de creación musical (gcmus) y los sons creativos: Una experiencia música/educativa de encuentro, análisis y difusión de músicas experimentales y sus aplicaciones pedagógicas. *ERAS: European Review of Artistic Studies*, 1(3), 1-31.

Swanwick, K., y Franca, C. C. (1999). Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, 16(1), 5-19.

- Tan, A.-G., Yukiko, T., Oie, M. y Mito, H. (2019). Creativity and music education: A state of artreflection. En T. Yukiko, A.-G. Tan y M. Oie (Eds.), *Creativity and music education* (pp. 3-16). Springer.
- Tomashevskiy, V., Digtar, N., Chumak, L., Batiievskaya, T., Hnydina, O., y Malyska, O. (2022). Artistic and Pedagogical Competences of the Fine Arts Teacher: an Adaptation to the Postmodern Society. *Postmodern Openings*, 13(2), 287-302.
- Trujillo-Galea, Y. y Juárez-Ramos, V. (2023). La creatividad en la educación musical actual: revisión desde los niveles escolares y la formación del profesorado. *Electronic Journal of Music in Education*, 52, 141-157.
- Urrutia, A. (2012). La presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria. Un estudio en la Comunidad Autónoma del País Vasco, Tesis doctoral no publicada. Universidad del País Vasco.
- Waddington-Jones, C., King, A., y Burnard, P. (2019). Exploring wellbeing and creativity through collaborative composition as part of Hull 2017 City of Culture. *Frontiers in Psychology*, 10, 548. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00548>



---

CAPÍTULO 4. LAS ACTIVIDADES MUSICALES  
CREATIVAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y SU  
COMPARATIVA CON EDUCACIÓN PRIMARIA Y  
SECUNDARIA: UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS  
DOCENTES



## CAPÍTULO 4: LAS ACTIVIDADES MUSICALES CREATIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y SU COMPARATIVA CON EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA: UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

### RESUMEN

La presencia de las actividades creativas en la educación escolar tiene que ver en gran parte con la implicación de los docentes, siendo sus creencias y competencias pedagógicas factores determinantes de sus prácticas docentes. La literatura actual confirma que las actividades creativas son las menos empleadas por los docentes especialistas de música de Primaria y Secundaria, pero se sabe poco acerca de las prácticas musicales creativas de los docentes generalistas de Infantil. Es por ello por lo que los objetivos de este estudio fueron conocer la implicación y formación de los docentes generalistas de Educación Infantil (N=72) de España en el desarrollo de actividades musicales y sonoras creativas, así como comparar el grado de empleo de estas con el de los especialistas de música de Educación Primaria y Secundaria (N=60) de la misma comunidad autónoma determinados en un estudio previo. A través de un cuestionario online se obtuvieron datos sociodemográficos, el autoconcepto creativo, así como el grado de formación, de importancia otorgada y de empleo de determinadas actividades musicales y sonoras creativas, y se realizaron los análisis estadísticos entre las variables. Los resultados indicaron que el profesorado de Infantil, a pesar de no tener formación en música ni en pedagogía musical, se considera creativo, atribuye importancia a estas actividades y las emplea a menudo. En comparación con los docentes especialistas de música de Primaria y Secundaria, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con los Educadores de Infantil, siendo estos los que más emplean estas actividades.

**Palabras clave:** creatividad; profesorado; música; Educación Infantil; prácticas docentes

## 4.1. INTRODUCCIÓN

La importancia del fomento de la creatividad en la educación escolar del siglo XXI es indiscutible, siendo el pensamiento crítico y creativo habilidades básicas para la educación del futuro según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2015). La conferencia *Building Creative Competencies for the 21st* de la UNESCO en 2006, de impacto a nivel global, concluyó que la creatividad puede proporcionar soluciones a los problemas mundiales (Newton y Newton, 2014). Muestra de ello es el creciente interés de la comunidad científica en esta área en los últimos años en la educación en general (Cremin y Chappell, 2021; Davies et al., 2014; King, 2020, Mullet et al., 2016) y en la educación musical en particular (Hennessy, 2015; Odena, 2001; Trujillo-Galea y Juárez-Ramos, 2023).

La creatividad se posiciona hoy dentro de los ejes principales de los currículos escolares (Barrio-Aranda et al., 2022; Cremin et al., 2006; Jeffrey y Craft, 2004; Robinson y Aronica, 2015). Los nuevos estándares para la educación musical en los Estados Unidos, que fueron anunciados en 2014 por la Asociación Nacional para la Educación Musical (NAFME), están menos basados que los anteriores en el contenido y, en cambio, enfatizan el desempeño a través de procesos artísticos de creación, ejecución y respuesta. En Europa, la inclusión de la creatividad en sus currículos viene determinada por principios educativos y pautas metodológicas que permitan el desarrollo integral de los estudiantes, adquiriendo esta un papel principal en las últimas reformas curriculares.

No obstante, su presencia en las aulas aún es insuficiente, siendo la labor docente la principal responsable (Hennessy, 201; Mullet et al., 2016). Este asunto también fue abordado por la Asociación Europea para la Música en las Escuelas (EAS) durante su 24ª Conferencia. Se examinó la incorporación de la creatividad musical en los planes de estudio y la práctica educativa en los sistemas educativos de 16 países europeos. Las conclusiones sugirieron la necesidad de implementar actividades creativas de manera más oportuna e incisiva, así como mejorar la formación docente mediante la continua



mejora de las habilidades y la provisión de pautas didácticas claras (Girdzijauskienė y Sakadolskienė, 2016).

Los educadores tienen un papel vital en el fomento de la creatividad, pero suelen tener dificultades para comprenderla de manera adecuada. Si se sienten inseguros de sus propias habilidades, conocimientos y comprensión de las materias que enseñan (Hennessy, 2000) y no tienen claro qué se considera aprendizaje creativo en esas materias (Davies et al., 2014; Mullet et al., 2016), es probable que pierdan oportunidades para promover el pensamiento creativo (Newton y Newton, 2014). En este contexto, los estudios sobre la relación entre los docentes y su fomento de la creatividad se centran en las opiniones, creencias y emociones de los profesores respecto a la creatividad y su función en la promoción de ambientes de aprendizaje propicios para la creatividad (Bereczki y Karpati, 2018; Gucyeter y Erdogan, 2020).

Tradicionalmente ha existido una tendencia a asociar la creatividad a las artes, donde la creatividad se ha discutido regularmente en el contexto de las artes plásticas, la música, la poesía o las artes escénicas, y se ha descrito haciendo referencia a ellas. Es por ello por lo que, en el ámbito de la educación artística, y especialmente en la musical, a menudo se da por sentada la presencia de la creatividad, sin embargo, no siempre es así. A pesar de evidenciarse que la expresión musical puede facilitar la experiencia creativa (Fazaie y Ashayeri, 2018), la presencia o ausencia de creatividad en el aula de música y en la labor docente son fenómenos complejos que pueden y deben ser abordados desde diversas perspectivas (Alsina, 2006). Por tanto, no todas las actividades musicales realizadas en el entorno de la educación musical escolar fomentan procesos creativos (Bautista et al., 2023). Cantar o tocar un instrumento suelen ser actividades frecuentes en la educación musical escolar, sin embargo, pueden ser actividades meramente reproductivas que no conllevan acción creativa alguna.

Por otro lado, las actividades creativas en su esencia, como la improvisación o la composición musical y sonora, adquieren cada vez más importancia en la educación musical actual (Biasutti, 2017;

Riaño et al., 2022; Robinson y Aronica, 2015; Sungurtekin, 2021). La improvisación implica la creación musical en tiempo real, sin una planificación previa, permite a los estudiantes explorar el lenguaje musical, experimentar con ideas musicales y desarrollar habilidades auditivas, técnicas y expresivas (Campbell, 2009). La improvisación fomenta la creatividad, la toma de decisiones musicales en el momento y la capacidad de escucha activa y respuesta musical (Biasutti, 2015; Zhang, 2023). La composición, por su parte, implica la creación musical planificada y estructurada. Al componer música, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos y técnicos que han adquirido, así como de explorar su propia creatividad y expresión musical. La composición desarrolla habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y organización musical. Además, permite a los estudiantes comunicar sus ideas y emociones a través de la música, fomentando así su desarrollo artístico y personal (Biasutti, 2015). Además, la improvisación y la composición fomentan la colaboración y la interacción musical entre los estudiantes, pudiendo trabajar juntos en la creación de música, compartir ideas y retroalimentación, así como desarrollar habilidades de escucha y adaptación mutua.

Por otro lado, desde el campo de lo sonoro, con las aportaciones de los nuevos lenguajes de la música y la *Sound-based music* (Landy, 2007), se abre un abanico de posibilidades para el desarrollo de habilidades creativas dentro del aula (Bond, 2015; Murillo et al., 2019; Peñalba et al., 2021; Riaño et al., 2022; Viig, 2019; Yelo, 2018). Reafirmado por músicos y pedagogos como M. Schafer, J. Paynter, G. Reibel o G. Self, la apertura a la escucha y la experimentación sonora de los niños, en un contexto lúdico, creativo y de libre expresión, favorece el aprendizaje de la música y el desarrollo de las habilidades creativas. En esta línea, los trabajos realizados con primera infancia parten de la conducta innata de los niños para estimular su imaginación, desarrollar su escucha creativa y su capacidad de invención sonora sin que el niño/a domine unos conocimientos técnicos musicales (Delalande y Cornara, 2010). Sin embargo, a pesar de la importancia concedida por la literatura al desarrollo de las actividades musicales creativas en la educación musical escolar, por sus múltiples beneficios en el

desarrollo integral infantil, algunos estudios confirmaron que estas están poco presentes en las prácticas docentes (Bautista et al., 2022; Riaño et al., 2022; Sungurtekin, 2021), existiendo pocos estudios recientes centrados en este campo dentro de la Educación Infantil (Trujillo-Galea y Juárez-Ramos, 2023).

En definitiva, conocer el tipo de actividades musicales creativas que llevan a cabo los docentes, así como su autoconcepto, y su formación en música y en pedagogías creativas, es fundamental para detectar posibles deficiencias en la formación inicial docente. Teniendo presente todas estas evidencias, el estudio de Trujillo-Galea y Juárez-Ramos (en prensa) indagó en las prácticas de los docentes especialistas de música de Educación Primaria y Secundaria (N=60) de Extremadura (España), concluyendo que las actividades creativas eran las menos empleadas por los docentes, menos aún si estas parten de lo sonoro, y que existe una correlación positiva entre el empleo de estas actividades y su autoconcepto como creativo e innovador, y su formación inicial. Pretendiendo ampliar este estudio al contexto de docentes de Educación Infantil, la presente investigación se planteó el objetivo general de conocer la implicación y formación de los docentes generalistas de Educación Infantil (N=72) en el desarrollo de actividades musicales creativas, así como comparar el grado de empleo de estas con el de los especialistas de música de Educación Primaria y Secundaria siendo este análisis último un punto fuerte e innovador de nuestro estudio pues no se han encontrado investigaciones que comparen el uso de actividades musicales creativas entre los diferentes niveles educativos. Las preguntas de investigación que guiaron este estudio fueron las siguientes:

PI1: ¿Cuál es el grado de formación, importancia otorgada y dedicación en tiempo a las actividades musicales y sonoras creativas por parte de los docentes de Educación Infantil?

PI2: ¿Existe relación entre la formación de los docentes de Infantil, la importancia otorgada y la dedicación a las actividades musicales y sonoras creativas?

PI3: ¿Cuál es el perfil creativo de los docentes de Infantil en base a su autoconcepto?

PI4: ¿Existe relación entre este autoconcepto y las variables de formación, importancia otorgada y dedicación en tiempo a las actividades musicales y sonoras creativas?

PI4: ¿Existen diferencias entre el grado de empleo y la importancia otorgada a la improvisación y a la composición musical de este grupo de docentes generalistas de Infantil y el de especialistas de Educación Primaria y Secundaria?

## 4.2. MÉTODO

### 4.2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra correspondió a 72 a maestras de Educación Infantil en activo del curso 2022-2023. De esta muestra, 71 son mujeres y 1 es un hombre. La edad media de los docentes encuestados es de 46.6 años (D.T.=7.6) con rango de edad de 29-60. El promedio de años de experiencia docente es de 19.3 años (D.T.=9.89) con un rango de 1 a 42 años. En cuanto a la titulación, el 78,1% tiene estudios de Magisterio especialista en Educación Infantil, teniendo, además, un 22,2% estudios de posgrado. El ámbito o contexto en el que imparten clase es rural en un 52.8% y urbano en un 47.2%.

### 4.2.2. VARIABLES E INSTRUMENTO

Se creó un cuestionario que permitió recoger los siguientes datos y variables:

- **Datos sociodemográficos** (sexo, edad, años de experiencia docente y titulación) y el contexto en el que imparte clase (rural/urbano).
- **Autoevaluación de perfil docente** (ser curioso e inquieto, abierto aprendizaje, dispuesto al cambio, responsable y comprometido, reflexivo, creativo e innovador) con respuestas según escala tipo Likert (poco, medio o mucho).
- **Grado de formación que el docente tiene para llevar a cabo actividades musicales creativas** como son la experimentación sonora, recreación de paisaje sonoro, improvisación,

composición y creación sonora, midiéndose el grado de formación en estas actividades en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 es nada formado y 5 muy formado.

- **Grado de importancia que otorga el docente a determinadas actividades musicales creativas de educación musical escolar** (experimentación sonora, recreación de paisaje sonoro, improvisación, composición y creación sonora), midiéndose el grado de importancia en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 es nada importante y 5 es muy importante.
- **Grado de empleo en el aula por parte del docente de actividades musicales creativas** (experimentación sonora, recreación de paisaje sonoro, improvisación, composición y creación sonora), midiéndose el grado de dedicación en tiempo a estos mismos contenidos y actividades en una escala Likert de 1 a 5 donde 1 es nunca, 2 es al menos una vez al año, 3 es al menos una vez al trimestre, 4 es al menos una vez al mes, y 5 es al menos una vez por semana.

#### 4.2.3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se elaboró el cuestionario de forma telemática con un formulario de Google y se creó una base de datos con todos los correos de colegios e institutos públicos de Extremadura para enviar la invitación de colaboración en este estudio a todos los departamentos de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Posteriormente, se envió la invitación a los participantes vía correo electrónico a través de los directores de los centros. La encuesta tenía una duración de 20 minutos y era rellenado de forma voluntaria y anónima. Finalmente, se realizó el análisis estadístico de las distintas variables de nuestro estudio.

### 4.3. RESULTADOS

Los análisis estadísticos se realizaron con SPSS versión 21.0. Para las variables de autoevaluación docente, grado de formación, importancia y dedicación a actividades creativas (experimentación sonora, recreación de paisaje sonoro, improvisación, composición y creación sonora) se ha realizado una prueba de Kolmogorov- Smirnov para comprobar la normalidad de las variables. A continuación, se verificaron los supuestos de normalidad y homogeneidad de las varianzas (Levene's test). Seguidamente, se hizo una comparación entre medias, a través de una prueba T para muestras independientes entre el profesorado, solamente según el contexto (rural/urbano), pues del resto de variables demográficas no se mostraban diferencias o los grupos tenían una muestra menor. Posteriormente, se realizaron correlaciones de Pearson entre las variables de nuestro estudio para analizar las posibles relaciones entre ellas (datos demográficos, perfil de autoevaluación docente, grado de importancia y dedicación otorgada a actividades creativas). Finalmente, se ha llevado a cabo una comparación entre medias a través de una prueba T para muestras independientes en el grado de importancia y empleo de la improvisación y la composición musical con otra muestra de profesorado de Educación Primaria y Secundaria obtenida en un anterior estudio (Trujillo-Galea y Juárez-Ramos, en prensa), empleando ambos estudios las mismas variables y medidas de la misma forma. No se compara el grado de formación, pues se presupone que el profesorado de Educación Primaria y Secundaria es especialista en música y tiene formación musical.

#### 4.3.1. AUTOEVALUACIÓN DEL PERFIL DOCENTE EN MÚSICA

En la Tabla 8 podemos ver los análisis descriptivos de la autoevaluación del perfil docente de música con un alfa de Cronbach= 0.7. Los resultados fueron que el profesorado se considera muy curioso e inquieto ( $X=2,77$ ), abierto al aprendizaje ( $X=2,94$ ), dispuesto al cambio ( $X=2,79$ ) y creativo e innovador ( $X=2,65$ ). Posteriormente, se realizó una prueba t para muestras independientes según el contexto (rural o urbano). La prueba t para muestras independientes no se llevó a cabo para sexo debido a la falta de muestra en los subgrupos. Dentro del grupo del contexto educativo (urbano/rural)

se encontraron diferencias significativas dentro de la autoevaluación de perfil docente en abierto al aprendizaje ( $F=26,23$ ;  $p=.000$ ) siendo mayor en las educadoras de Educación Infantil que trabajan en el contexto rural ( $X=3$ ;  $DT=,00$ ) que el profesorado que trabaja en el contexto urbano ( $X=2,88$ ;  $DT=0,32$ ).

**Tabla 8**

*Autoevaluación del perfil de los docentes de Infantil*

	Poco (1)		Medio (2)		Mucho (3)		Medidas de tendencia central			
	n	%	n	%	n	%	X	D.T.	Me	Mo
Curioso e inquieto	0	0	17	23,6	55	76,4	2,77	0,42	3	3
Abierto al aprendizaje	0	0	4	5,6	68	94,4	2,94	0,23	3	3
Dispuesto al cambio	0	0	15	20,8	57	79,2	2,79	0,40	3	3
Creativo e innovador	1	1,4	23	31,9	48	66,7	2,65	0,50	3	3

#### 4.3.2. GRADO DE FORMACIÓN EN DISTINTOS TIPOS DE ACTIVIDADES MUSICALES CREATIVAS

En cuanto al grado de formación que poseen los docentes para acometer la enseñanza de las distintas actividades creativas (Tabla 9), en escala Likert de 1 a 5 (alfa de Cronbach= 0,87), el profesorado se muestra poco formado en general en las diferentes actividades musicales creativas propuestas en este trabajo que se pueden realizar en el aula. Así tenemos que en experimentación sonora tienen una media de  $X=2.72$  y  $DT=0.99$ , es decir, entre poco y algo formado. Igual ocurre en la actividad de recreación de paisaje sonoro ( $X=2.9$ ,  $DT=1.09$ ); improvisación ( $X=2.55$ ,  $DT=1.14$ ) y creación sonora ( $X=2.02$ ,  $DT=1.04$ ). A su vez, en composición es donde el puntaje es menor al situarse entre nada formado y poco formado ( $X=1.97$ ,  $DT=1$ ). Dentro del grupo del contexto educativo

(urbano/rural) no se encontraron diferencias significativas dentro del grado de formación musical con respecto a estos tipos de actividades creativas.

**Tabla 9**

*Grado de formación en actividades musicales creativas*

	Nada formado		Poco formado		Algo formado		Bastante formado		Muy formado		Medidas de tendencia central			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	X	D.T.	Me	Mo
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
Experimentación sonora	7	9.7	24	33.3	26	36.1	12	16.7	3	4.2	2.72	0.99	3	3
Paisaje sonoro	7	9.7	19	26.4	25	34.7	15	20.8	6	8.3	2.9	1,09	3	3
Improvisación	15	20.80	20	27.8	24	33.3	8	11.1	5	6.9	2.55	1.14	3	3
Composición	29	40.9	23	31.9	14	19.4	5	6.9	1	1.4	1.97	1	2	1
Creación sonora	28	38.9	23	31.9	13	18.1	7	9.7	1	1.4	2.02	1.04	2	1

#### 4.3.3. GRADO DE IMPORTANCIA OTORGADA A DISTINTOS TIPOS DE ACTIVIDADES MUSICALES CREATIVAS

En cuanto a la importancia otorgada a las distintas actividades (Tabla 10), en escala Likert de 1 a 5 (alfa de Cronbach= 0,87). Dentro de la importancia que el profesorado otorga a las actividades musicales creativas propuestas en este trabajo que se pueden llevar a cabo en el aula, el profesorado de infantil otorga importancia a las mismas, situándose las puntuaciones entre importante y bastante importante. En la actividad musical de experimentación sonora se obtiene una media de  $X=4.01$  y  $DT=0.97$ , es decir, la actividad es vista como bastante importante. En esta misma línea tenemos la actividad de recreación de paisaje sonoro ( $X=4.06$ ,  $DT=0.98$ ). Le sigue en grado de importancia, siendo estas actividades importantes o bastante importantes, la actividad de improvisación ( $X=3.94$ ,  $DT=1.07$ )



y creación sonora ( $X=3.81$ ,  $DT=1.06$ ). A su vez, en composición es donde el puntaje es menor con una media de ( $X=3.61$ ,  $DT=1.08$ ). Dentro del grupo del contexto educativo (urbano/rural) no se encontraron diferencias significativas dentro del grado de importancia otorgado a estas actividades musicales.

**Tabla 10**

*Importancia otorgada a distintos tipos de actividades musicales creativas*

	Nada imp.		Poco imp.		Importante		Bastante		Muy imp.		Medidas de			
	(1)		(2)		(3)		imp. (4)		(5)		tendencia central			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	X	D.T.	Me	Mo
Experimentación sonora	0	0	5	6.9	18	25	20	27.8	29	40.3	4.01	0.97	4	5
Paisaje sonoro	0	0	6	8.3	14	19.4	21	29.2	31	43.1	4.06	0.98	4	5
Improvisación	2	2.8	4	5.6	19	26.4	18	25	29	40.3	3.94	1.07	4	5
Composición	3	4.2	7	9.7	22	30.6	23	31.9	17	23.6	3.61	1.08	4	4
Creación sonora	3	4.2	4	5.6	18	25	25	34.7	22	30.6	3.81	1.06	4	4

#### 4.3.4. GRADO DE EMPLEO EN EL TIEMPO DE DISTINTOS TIPOS DE ACTIVIDADES MUSICALES CREATIVAS

Seguidamente, cuando se les pregunta por la dedicación en el tiempo a estos mismos contenidos y actividades (Tabla 11), también en escala Likert, se observa que la tendencia de estas actividades tiene un uso de frecuencia alto, realizándose las mismas entre una vez al trimestre o al mes. La actividad realizada más frecuentemente es la de recreación de paisaje sonoro con una media de  $X=4.12$  y  $DT=0.97$ , le sigue experimentación sonora con una media de  $X=3.93$  y  $DT=1.07$ ; improvisación ( $X=3.72$ ,  $DT=1.23$ ) y creación sonora ( $X=3.08$ ,  $DT=1.39$ ). Finalmente, la actividad de composición es la que muestra una frecuencia de uso menor con una media de  $X=2.84$  y  $DT=1.37$ ).

Dentro del grupo del contexto educativo (urbano/rural) no se encontraron diferencias significativas dentro del grado de frecuencia de uso de estas actividades musicales.

**Tabla 11**

*Dedicación en tiempo a distintos tipos de actividades musicales creativas*

	Nunca (1)		Al menos, una vez al año (2)		Al menos, una vez al trimestre (3)		Al menos, una vez al mes (4)		Al menos, una vez por semana (5)		Medidas de tendencia central			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	X	D.T.	Me	Mo
Experimentación sonora	4	5.6	3	4.2	11	15.3	30	41.7	24	33.3	3.93	1.07	4	4
Paisaje sonoro	1	1.4	4	5.6	12	16.7	23	31.9	32	44.4	4.12	0.97	4	5
Improvisación	6	18.3	5	6.9	16	22.2	21	29.2	24	33.3	3.72	1.23	4	5
Composición	19	26.4	6	8.3	24	33.3	13	18.1	10	13.9	2.84	1.37	3	3
Creación sonora	14	19.4	9	12.5	21	29.2	13	18.1	15	20.8	3.08	1.39	3	3

#### 4.3.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO CORRELACIONAL

Dentro del análisis estadístico correlacional destaca en la autoevaluación docente la asociación significativa y positiva entre todas las habilidades como son ser curioso e inquieto, creativo, abierto al aprendizaje y abierto al cambio, pues son variables asociadas con la creatividad y flexibilidad cognitiva.

Asimismo, la habilidad de ser creativo es la que se relaciona mayormente con la realización de actividades musicales creativas, pues se correlaciona positivamente con llevar a cabo con mayor frecuencia actividades creativas musicales como la experimentación sonora ( $r=0.264$   $p=.002$ ), la recreación de paisajes sonoros ( $r=0.315$   $p=.000$ ) y la improvisación ( $r=0.270$   $p=.002$ ). También se

refleja la relación positiva con la formación en composición ( $r=0.284$   $p=.001$ ). Las personas abiertas al cambio también muestran una relación positiva con la formación en paisaje sonoro ( $r=0.243$ ,  $p=.004$ ) y con el grado de importancia otorgada a la experimentación sonora ( $r=0.256$   $p=0.03$ ). Por otro lado, existen correlaciones positivas y significativas entre la consideración de docente abierto al aprendizaje y la formación en experimentación sonora ( $r=0.238$   $p=0.04$ ), y entre ser curioso e inquieto con la frecuencia de uso de la actividad de recreación de paisaje sonoro ( $r=0.307$   $p=0.00$ ).

A su vez, dentro de las relaciones entre formación musical, grado de importancia y regularidad de la actividad creativa en el aula, encontramos mayormente relaciones positivas entre el nivel de formación en la actividad musical creativa específica y el grado de importancia que se le da a esa actividad, así como con la regularidad con la que se lleva a cabo la misma en el aula. Concretamente, en la actividad de experimentación sonora encontramos relaciones positivas entre la formación en la misma y la importancia que se le da ( $r=0.441$   $p=0.00$ ), y con su frecuencia de uso ( $r=0.375$   $p=0.01$ ). No hay correlación entre la importancia otorgada a la experimentación sonora y su regularidad de empleo en el aula. Con respecto a la recreación de paisaje sonoro, obtenemos relaciones positivas entre la formación y el grado de importancia ( $r=0.554$   $p=0.00$ ) y la frecuencia de su uso ( $r=0.351$   $p=0.02$ ), así como entre la importancia que se le otorga y la regularidad de su uso ( $r=0.240$   $p=0.04$ ). En cuanto a la creación sonora, encontramos correlaciones positivas entre formación e importancia de actividad ( $r=0.421$   $p=0.00$ ) y grado de uso en el aula ( $r=0.336$   $p=0.00$ ), no encontrándose relaciones significativas entre la importancia que se le otorga a la actividad y su regularidad de uso. Este patrón es similar en composición, donde se encuentran relaciones positivas entre formación y el grado de importancia ( $r=0.274$   $p=0.02$ ) y la frecuencia de uso en aula ( $r=0.385$   $p=0.00$ ). Finalmente, en la actividad de improvisación sólo encontramos relaciones positivas entre formación y grado de importancia de la actividad ( $r=0.357$   $p=0.02$ ), no existiendo relaciones entre formación y regularidad de su uso, ni entre grado de importancia y regularidad en el aula.

#### 4.3.6. COMPARACIÓN DE MEDIAS ENTRE EL GRUPO DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EL DE PRIMARIA/SECUNDARIA

Finalmente, se llevó a cabo una comparación entre las medias del grado de importancia otorgado y grado de empleo en tiempo a la improvisación y la composición entre el profesorado de Educación Infantil (n=72) y de los especialistas de música de Primaria y Secundaria (n=60) (Trujillo-Galea y Juárez-Ramos, en prensa). La distinción de grupos entre los educadores generalistas de Educación Infantil y los especialistas de Primaria/Secundaria se debe a que a los primeros no se les exige formación musical para su desempeño docente, mientras que al segundo grupo sí. Los datos estadísticos muestran diferencias significativas en las variables, mostrándose mayor puntuación en el profesorado de Educación Infantil. Así tenemos que, en el grado de importancia otorgada a la improvisación, los educadores de Infantil tienen una media de  $X=3,94$  y  $DT=1,07$  y los educadores de Primaria y Secundaria una media menor de  $X=3,36$  y  $DT=1,11$ , mostrándose diferencias significativas entre ambos grupos [ $F=.216$ ;  $p=.003$ ]. Con respecto a la importancia que se le da a la actividad de composición, la media de los maestros de Infantil es de  $X=3,61$  y  $DT=1,08$  y de Primaria/Secundaria  $X=2,55$  y  $DT=1,14$ , mostrándose diferencias significativas entre ambos grupos [ $F=.2676$ ;  $p=.000$ ]. Se encuentra un patrón similar en la regularidad de uso de las actividades musicales creativas descritas. En la frecuencia de empleo de la improvisación, el profesorado de Infantil muestra una media de  $X=3,7$  y  $DT=1,23$  y el de Primaria/Secundaria de  $X=2,56$  y  $DT=1,07$ , mostrándose diferencias significativas entre ambos [ $F=.731$ ;  $p=.000$ ]. Finalmente, en regularidad de empleo en composición, el profesorado de Infantil muestra una media de  $X=2,84$  y  $DT=1,37$  y el de Primaria/Secundaria de  $X=2,05$  y  $DT=0,89$  con diferencias significativas también entre ellos [ $F=11.99$ ;  $p=.000$ ].

#### 4.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio ha arrojado muchos resultados que pretenden aportar conocimiento sobre las prácticas de los docentes de Educación Infantil ante el empleo de actividades musicales y

sonoras creativas. A través del análisis de datos sociodemográficos y de formación, del grado de importancia y de empleo en determinadas actividades, y de las propias valoraciones del autoconcepto creativo del profesorado, se ha podido conocer un poco más a este colectivo y, por extensión, a la realidad educativa. También se han comparado estos resultados con los de otro estudio previo similar, pero con la población de docentes especialista de música de Educación Primaria y Secundaria, encontrándose diferencias entre los dos colectivos.

Respondiendo a la P11, los docentes encuestados, a pesar de considerarse poco formados para acometer la enseñanza a través de estas actividades, el nivel de importancia otorgada a las mismas y su dedicación en tiempo son altos. Resulta indiscutible hoy en día que las actividades creativas y la educación artística son importantes para el desarrollo integral de la primera infancia, y el profesorado es consciente de ello (Schiavio et al., 2023). Estudios previos ya confirmaron que los docentes creen necesaria la creatividad y reconocen que esta es importante en la escuela en particular y en la sociedad en general (Mullet et al., 2016). La Educación Infantil es la etapa idónea para fomentar la creatividad, pues es el momento en el que se produce el mayor desarrollo neuronal de la persona, aportando una buena base para el futuro, y en el cuál existe un deseo de experimentar, probar, indagar y resolver problemas por sí mismos, en definitiva, crear (Fandakova y Hartley, 2020). En este período, los niños tienen una gran capacidad para comunicarse espontáneamente y no tienen miedo a equivocarse porque quieren experimentar y crear, aspectos que cambian cuando crecen (Gardner, 1997). Por otra parte, la musicalidad innata de los niños no solo se expresa y desarrolla cuando se les da tiempo para explorar, sino que también crea libertad, flexibilidad y facilitación en los primeros años (Bond, 2015). Los niños tienen fuertes deseos de expresión estética a través de la música, sintiéndose atraídos por las canciones, los ruidos, los sonidos, el movimiento y los procesos rítmicos (Kim, 2017). Estos deseos e inquietudes sientan las bases que ayudan a alentar el pensamiento crítico y creativo, así como la colaboración y comunicación, por tanto, es lógico que el profesorado intente aprovechar estas oportunidades de aprendizaje de las experiencias musicales.

Otro aspecto que destacar de estos resultados es que, entre las actividades musicales y sonoras creativas que contempla este estudio, los docentes puntúan más alto en importancia y dedicación a las actividades creativas que emplean el sonido como materia prima, como la recreación de paisajes sonoros y la experimentación sonora, y en menor medida a las musicales. Puede explicarse este acercamiento de los docentes a la creatividad desde lo sonoro como parte de las exigencias curriculares, de la influencia de las metodologías activas actuales y/o por falta de formación musical. El currículo de Infantil especifica que los saberes básicos deben ser movidos en la etapa, haciendo hincapié en el desarrollo progresivo de la comunicación. La exploración de sonidos vocales es una parte fundamental de la adquisición de la comunicación verbal oral, y la percepción y experimentación con los sonidos del entorno como habilidades básicas para el conocimiento del mundo que les rodea, siendo estas interacciones con los sonidos del entorno experiencias creativas en sí mismas (Munandar, 2009).

Las metodologías activas, el aprendizaje por descubrimiento, la enseñanza interdisciplinar o la enseñanza STEAM, son empleados en las aulas actuales de Infantil y favorecen las actividades creativas (Yalçın y Erden, 2021), siendo la investigación y la experimentación los recursos clave que se emplean para aprender. El mundo de los niños pequeños es multisensorial y el aprendizaje es experiencial y los contextos educativos preescolares suelen ofrecer entornos de aprendizaje más libres. Dentro del campo de la educación infantil, ha habido muchos teóricos, entre ellos Dewey, Froebel, Montessori o Steiner, que han abogado por la conexión y relación de los niños y sus entornos. Las metodologías activas y centradas en el niño facilitan el fomento de relaciones ambientalmente conscientes entre los niños y el paisaje sonoro que los rodea (Deans y Dilkes, 2005). La disciplina de la ecología acústica o paisaje sonoro, iniciada por Murray Schafer, ha motivado a los educadores a crear metodologías para explorar el entorno auditivo dentro de entornos educativos en todos los niveles (Hurtado-Soler et al., 2020). Por otro lado, el enfoque constructivista y globalizador de la enseñanza en Educación Infantil permite utilizar las artes como medio para conceptualizar, comprender y

expresar la ciencia y viceversa, y el sonido puede investigarse como un fenómeno tanto físico como artístico (Gershon y Ben-Horin, 2014).

Siguiendo con la discusión sobre la frecuencia de utilización de actividades sonoras creativas frente a las musicales, es lógico pensar que esto está relacionado con la falta de formación musical de los docentes de primera infancia. La exploración del sonido se ha considerado tradicionalmente como dominio de los educadores musicales (McGinley, 2001). Sin embargo, en la primera infancia, las investigaciones con sonidos ocurren con frecuencia dentro del ámbito del juego espontáneo, y los maestros generalistas fomentan hábitos de escucha activa y exploración de sonidos sin restricciones. Los enfoques pedagógicos basados en la búsqueda de experiencias sonoras capitalizan la curiosidad y las indagaciones de los niños, incorporando investigaciones sobre las cualidades sonoras, explorando las características del sonido y fomentando la descripción y reproducción de sonidos específicos (Dansereau, 2015), y por tanto, no requieren conocimientos musicales pero sí habilidades y estrategias pedagógicas. Existen numerosas experiencias de exploración, experimentación y creación sonora realizadas en preescolar que muestran su aplicabilidad para docentes no especialistas en música (Barret, et al., 2021; Bond, 2015; Chung, 2021; Deans et al., 2005; Ciurana y Alsina, 2019; Peñalba et al., 2021; Viig, 2019).

En cuanto a la PI2, los resultados de este estudio indicaron que la formación en cada una de las actividades musicales y sonoras creativas propuestas está correlacionada con la importancia otorgada a las mismas, así como con el grado de empleo de estas en el aula, a excepción de la improvisación. Partiendo de que la formación recibida permite el dominio en un campo del conocimiento, resulta lógico que la importancia y dedicación a estas actividades estén relacionadas con la formación recibida. Puede observarse en los resultados que, dentro de considerarse en general poco formados, los docentes se consideran menos formados para llevar a cabo actividades creativas musicales que para las sonoras, viéndose reflejado en un menor grado de importancia otorgada y en frecuencia de empleo de estas. Nuevamente, puede atribuirse al dominio del profesorado de

pedagogías centradas en la educación sonora por encima de la musical. Si bien este aspecto es positivo para la educación integral de los más pequeños, también lo es que el profesorado adquiera formación en educación musical. Coincidiendo con otros estudios, los maestros de la primera infancia necesitan formación en educación musical en sus aulas para fomentar las experiencias creativas en sus aulas (Bautista et al., 2022). Los docentes de Infantil suelen sentir la necesidad de mejorar en numerosas áreas, como teoría musical básica, habilidades instrumentales y de canto, pedagogías para fomentar la creatividad musical y la autoexpresión de los niños y competencias para integrar la música con otras áreas de aprendizaje, y están muy motivados para participar en oportunidades de aprendizaje que sean prácticas (Bautista et al., 2022). En ocasiones, la falta de preparación de los docentes de Infantil en conocimientos, habilidades y competencias pedagógicas para enseñar música a menudo afecta a su confianza y a sus creencias de autoeficacia (Burak, 2019). Los profesores pueden sentirse inseguros a la hora de enseñar música (Swain y Bodkin-Allen, 2014) y esto implicar un menor empleo de actividades musicales creativas.

Según la PI3, el profesorado se considera muy curioso e inquieto, creativo, abierto al aprendizaje y abierto al cambio, estando todas estas variables asociadas con la creatividad y flexibilidad cognitiva. Partiendo de que el autoconcepto de los docentes determina sus prácticas creativas (Cheung, 2012; Chung, 2021), se encuentran estos resultados positivos y correlacionados con la frecuencia de empleo de las actividades musicales creativas consultadas. Concretamente, y respondiendo a la PI4 sobre las relaciones entre este autoconcepto y las actividades musicales y sonoras creativas, los resultados de este estudio indicaron que la consideración de ser creativo es la que se relaciona mayormente con la realización de estas actividades, principalmente con llevar a cabo con mayor frecuencia actividades como la experimentación sonora, la recreación de paisajes sonoros y la improvisación. El profesorado considera que no tiene formación suficiente para acometer la enseñanza a través de estas actividades, pero se consideran creativos, por tanto, en este caso el alto grado de empleo de dichas actividades está determinado más por el autoconcepto que por su



formación. Así, la propia consideración de creativo puede aumentar la confianza y autoeficacia de los docentes para la enseñanza musical creativa (Chung, 2021). El constructo de autoeficacia, acuñado por Bandura (1977) en su teoría cognitiva social, se refiere a la creencia que uno tiene sobre sus capacidades para realizar tareas específicas. La autoeficacia juega un papel vital para que los maestros logren sus objetivos, tareas y cómo abordan los desafíos educativos. Los resultados del estudio de Rubenstein et al. (2013) encontraron una alta correlación entre la autoeficacia docente y la autopercepción de las habilidades creativas, indicando que las creencias de los profesores sobre su propia creatividad influyen en el valor que le otorgan. Por tanto, los resultados de este estudio son apoyados por las premisas de los estudios previos en tanto que el autoconcepto creativo de los docentes está relacionado con la autoeficacia y esta puede favorecer la implementación de actividades musicales y sonoras creativas en el aula.

Y ahondando más en estos resultados, volvemos a encontrar que las actividades creativas más empleadas son las que se correlacionan principalmente con el autoconcepto creativo de los docentes, siendo estas además las que emplean el sonido como base. Este dato puede ser explicado nuevamente desde la escasa formación musical de los docentes generalistas. Las actividades creativas sonoras son las más empleadas y son aquellas en las que el profesorado se encuentra más auto eficaz, reforzado además por su autoconcepto creativo. Si embargo, las menos empleadas son las musicales, aquellas en las que el profesorado quizás no se encuentre con la confianza suficiente para su desempeño, alentado probablemente por su falta de formación musical y/o en pedagogía musical. Según Barret et al. (2019), existe un descuido implícito del área de música en la educación y el desarrollo de nuestros niños debido a que los maestros no se sienten seguros sobre el lugar y el valor de la música. Es evidente la necesidad de garantizar que la formación inicial docente fomente la confianza y la capacidad de los docentes a través de la adquisición de competencias musicales específicas necesarias para abordar el aprendizaje creativo y garantizar el desarrollo integral de los niños (Murillo y Tejada, 2022).

Con respecto a la PI5, acerca de si existen diferencias entre los grupos de docentes generalistas de Educación Infantil y los especialistas de música de Educación Primaria y Secundaria, en la importancia concedida y el grado de empleo de la improvisación y la composición musical, los hallazgos de este estudio fueron que los profesores de Infantil otorgan más importancia y las emplean más que los profesores especialistas de música de Primaria y Secundaria. Para explicar estos resultados no se han encontrado estudios previos que hayan comparado las prácticas musicales creativas de estos dos grupos.

Las posibles razones de la mayor frecuencia del uso de la improvisación y la composición musical en preescolar que en primaria y secundaria pueden incluir el propio contexto de aprendizaje. Aunque los rasgos de los profesores pueden influir en sus enfoques creativos, el entorno de aprendizaje de los niños sigue siendo primordial (Cheung, 2012). Los estudios de Amabile y Grysiewicz (1989) indicaron que los entornos estimulantes y libres, en los que se aceptan los errores como oportunidades y se fomenta la autonomía, son favorables a las experiencias creativas. El colegio puede crear estos ambientes, pero suelen ser más frecuentes en las aulas de Infantil que en las de primaria o secundaria. Por otro lado, y como parte del ambiente, las relaciones positivas entre docentes y estudiantes de Infantil pueden fomentar la creatividad, siendo relaciones más distantes e incluso conflictivas en Primaria y Secundaria. Los docentes de Infantil pasan la jornada completa con sus alumnos, a diferencia de los especialistas de Primaria y Secundaria que pasan sólo una o dos horas a la semana con los niños, generando los primeros un vínculo mayor de confianza con sus alumnos. Cuando creamos un ambiente seguro y de apoyo, en una educación centrada en el alumno, elegimos temas de interés para los niños y construimos una comunicación creativa que invita a la exploración y la experimentación, fomentando con ello la participación y el desarrollo creativo y musical. Sin embargo, conforme se va pasando de etapa educativa estos tipos de ambientes se producen en menor medida, dándose lugar a espacios menos flexibles y autónomos. Esta realidad educativa influye negativamente en el alumnado, dándose como consecuencia un retroceso significativo en la habilidad

creativa del mismo, como muestran los estudios donde se observa que en los alumnos de 7-8 años empieza a disminuir la creatividad (Gardner, 1997; Kim, 2011).

Los resultados de este estudio conducen a que los docentes de Infantil emplean más a menudo que los especialistas de música de Primaria y Secundaria estas actividades musicales, y esto podría indicar una mayor confianza de los de Infantil para acometer su enseñanza. Pero estos no coinciden con los resultados de otros estudios previos que indican que los docentes generalistas suelen manifestar una falta de confianza para la enseñanza de la música debido principalmente a su escasa formación musical (Biasutti et al., 2015; Holden y Button, 2006; Seddon y Biasutti, 2008), siendo la explicación que, si bien los profesores confían en sus propias habilidades pedagógicas, se sienten menos seguros con la materia, el contenido y el conocimiento de la música. Sin embargo, en este estudio estamos comparando el empleo de actividades musicales específicamente creativas, pudiendo estar más implicadas en este caso las competencias pedagógicas que las musicales. Dentro de los “entornos de aprendizaje creativo”, definidos como aquellos que están diseñados para promover el “aprendizaje creativo” (Davies et al., 2014), uno de sus principales componentes es el docente, siendo determinante el cómo organiza el aprendizaje y la enseñanza. Por tanto, podemos suponer que la mayor frecuencia de empleo de actividades musicales creativas por parte de los docentes pudiera tener más que ver con el dominio de habilidades y estrategias pedagógicas que con el dominio musical.

Desde otra perspectiva, también ciertas cuestiones institucionales y culturales pueden socavar la enseñanza eficaz de la creatividad musical (Hämäläinen y Vähäsantanen, 2011), encontrándose algunas representaciones culturales de la música y la educación musical un obstáculo para la práctica de la creatividad musical de los profesores especialistas de música de Primaria y Secundaria. Con respecto a la actitud cultural y pedagógica de los expertos en música, se observa que “hacer música” suele entenderse como interpretar, escuchar o leer, en lugar de improvisar, arreglar o componer. En el aprendizaje y la enseñanza tradicional de la música se encuentran la adquisición y

transmisión de información y habilidades, en lugar de crear nuevos conocimientos y alimentar la identidad musical de los estudiantes. Especialmente en la educación superior, el modelo dominante de la tradición musical clásica occidental, con su sistema de creencias basado en gran medida en la estética del genio y el énfasis en la reproducción de obras maestras, conlleva a una falta de confianza en las habilidades creativas de los músicos en formación, muchos de ellos futuros docentes especialistas de música. Hickey (2012) señala que, en comparación con la educación en artes visuales, donde el “garabato” de los niños pequeños es una forma culturalmente aceptada de expresar y comunicar la propia imaginación visual, la educación musical está fuertemente anclada a la notación o a un modelo proporcionado auditivamente, con poca o ninguna intervención creativa sobre el material por parte de los estudiantes.

Este estudio ha permitido conocer las prácticas docentes de los generalistas de Educación Infantil en relación con las actividades musicales creativas, así como compararlas con las de los especialistas en Primaria y Secundaria. El profesorado de Infantil otorga importancia y emplea con frecuencia estas actividades, pero sobre todo aquellas que emplean el sonido y no el lenguaje musical tonal como la experimentación sonora o la recreación de paisajes sonoros. Por otro lado, comparados los dos grupos docentes, se encontró que el profesorado de Infantil da más importancia y emplea más a menudo la improvisación y la composición musical que los especialistas de música de Educación Primaria y Secundaria. Se encontró, como posible explicación de estos resultados, un mayor grado de autoconcepto creativo en los docentes de Infantil, siendo confirmado por estudios previos que las creencias creativas de los docentes influyen en el desempeño de sus prácticas docentes.

Parece ser, en definitiva, que la formación musical de los docentes correlaciona negativamente con el empleo de prácticas musicales creativas por parte de los docentes, favoreciéndose el desarrollo de actividades creativas con el lenguaje sonoro por encima del musical. No habiéndose encontrado estudios previos que expliquen de forma directa la mayor frecuencia de uso de actividades musicales creativas en las aulas generalistas de Infantil que en las aulas de música

de Primaria y Secundaria, se invita a la comunidad científica a investigar sobre las competencias pedagógicas y musicales en la formación inicial de los docentes que les permita implementar un aprendizaje creativo a futuro, así como la inclusión del sonido en el área de educación artística en las etapas escolares como elemento generador de actividades creativas.

#### 4.5. REFERENCIAS

- Abramo, J.J. y Reynolds, A. (2015). "Pedagogical Creativity" as a framework for music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 37-51.  
<https://doi.org/10.1177/1057083714543744>
- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 3(2), 1-16.  
<https://dx.doi.org/10.5209/RECIEM>
- Amabile, T. M., y Gryskiewicz, N. D. (1989). The creative environment scales: Work environment inventory. *Creativity Research Journal*, 2, 231-253.  
<https://doi.org/10.1080/10400418909534321>
- Bautista, A., Yeung, J., McLaren, M. L., y Ilari, B. (2022). Music in early childhood teacher education: Raising awareness of a worrisome reality and proposing strategies to move forward. *Arts Education Policy Review*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2043969>
- Bautista, A., Riaño, M. E., Wong, J., y Murillo, A. (2023). Musical activities in preschool education: A cross-cultural comparative study. *Musicae Scientiae*, 0 (0).  
<https://doi.org/10.1177/10298649231173919>

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barrett, M. S., Flynn, L., Brown, J., y Welch, G. (2019). Beliefs and values about music in early childhood education and care: Perspectives from practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, 724 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00724>
- Barrett, J. S., Schachter, R. E., Gilbert, D., y Fuerst, M. (2021). Best practices for preschool music education: Supporting music-making throughout the day. *Early Childhood Education Journal*, 50(3), 385-397. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01155-8>
- Barrio Aranda, L., García-Gil, D., y Calvo, L. C. (2022). La creatividad musical en el currículo de Educación Primaria en España y sus implicaciones educativas. *Revista Electrónica de LEEME*, (50), 67-92. <https://doi.org/10.7203/LEEME.50.24798>
- Berezcki, E. O., y Karpati, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational research review*, 23, 25-56. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- Bernard, R. (2009). Music making, transcendence, flow, and music education. *International Journal of Education & the Arts*, 10(14). Retrieved [date] from <http://www.ijea.org/v10n14/>.
- Biasutti, M. (2015). Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation. *Frontiers in psychology*, 6, 614. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00614>
- Biasutti, M., Hennessy, S., y de Vugt-Jansen, E. (2015). Confidence development in non-music specialist trainee primary teachers after an intensive programme. *British Journal of Music Education*, 32(2), 143-161. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000291>

- Biasutti, M. (2017). Teaching improvisation through processes. Applications in music education and implications for general education. *Frontiers in psychology*, 8, 911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00911>
- Bond, V. L. (2015). Sounds to share: The state of music education in three Reggio Emilia–inspired North American preschools. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 462-484. <https://doi.org/10.1177/0022429414555017>
- Bond, V. L. (2018). Finding one's place: A case study of a music atelierista. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1416005>
- Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education*, 37(2), 257–271. <https://doi.org/10.1177/0255761419833083>
- Campbell, P. S. (2009). Learning to improvise music, improvising to learn music en Solís, G y Nettl B. (Eds) *Musical improvisation: Art, education, and society*, 119-142. University of Illinois Press.
- Cheung, R. H. P. (2012). Teaching for creativity: Examining the beliefs of early childhood teachers and their influence on teaching practices. *Australasian journal of early childhood*, 37(3), 43-52. <https://doi.org/10.1177/183693911203700307>
- Chung, F. M. (2021). The impact of music pedagogy education on early childhood teachers' self-efficacy in teaching music: The study of a music teacher education program in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 15(2), 63-86. <http://dx.doi.org/10.17206/apjrece.2021.15.2.63>
- Cremin, T., Burnard, P., y Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking skills and creativity*, 1(2), 108-119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.07.001>

- Cremin, T., y Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299-331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Dansereau D. R. (2015). Young children's interactions with sound-producing objects. *Journal of Research in Music Education*, 63(1), 28-46. <https://doi.org/10.1177/0022429415574001>
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C., y Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 41, 34-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.003>
- Deans, J., Brown, R., y Dilkes, H. (2005). A place for sound: Raising children's awareness of their sonic environment. *Australasian Journal of Early Childhood*, 30(4), 43-47. <https://doi.org/10.1177/183693910503000407>
- Delalande, F., y Cornara, S. (2010). Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: The ontogenesis of musical conducts. *Music Education Research*, 12(3), 257-268. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.504812>
- Dilkes, H. (1998). The Octopus Project -'I was making bing and bong': Children's conceptions of their own musical improvisations. *Australian Journal of Early Childhood*, 23(2), 13-19. <https://doi.org/10.1177/183693919802300204>
- Fandakova, Y. y Hartley, C.A. (2020). Mechanisms of learning and plasticity in childhood and adolescence. *Developmental Cognition Neuroscience*, 42, 100764. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100764>
- Fazaie, S., y Ashayeri, H. (2018). The impact of music education on 7-9-year-old children's creativity in Tehran. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 24(1), 16-29. <https://doi.org/10.29252/NIRP.IJPCP.24.1.16>



Gardner, H. (1997). *Art, mind and brain. A cognitive approach to creativity*. In Basic Books Inc., Nueva York.

Gershon, W. S., y Ben-Horin, O. (2014). Deepening inquiry: What processes of making music can teach us about creativity and ontology for inquiry-based science education. *International Journal of Education & the Arts*, 15(19). <http://www.ijea.org/v15n19/>

Girdzijauskienė, R. y Sakadolskienė, E. (Eds.) (2016). *Looking for the unexpected. Creativity and innovation in music education*. Proceedings of the 24th EAS Conference. Klaipėdos.

Great Britain. National Advisory Committee on Creative, Cultural Education, Great Britain. Dept. for Education, Employment, Great Britain. Dept. for Culture, Media, & Sport. (1999). *All our futures: Creativity, culture & education*. Department for Education and Employment.

Ciurana, M., y Alsina, M. (2019). The music classroom as a sound environment for learning in early childhood education. *Electronic Journal of Music in Education*, 44, 42-62. <https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15595>

Gucyeter, S., y Erdogan, S. C. (2020). Creative children in a robust learning environment: Perceptions of special education teacher candidates. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100675. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100675>

Hämäläinen, R., y Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6(3), 169-184. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.08.001>

Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-196. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000243>

- Hennessy, S. (2015). Garden or Desert: The Contradictions of Policy and Practice in School Music Education. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3(1), 31-40.  
<https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p031-040>
- Hickey, M. (2012). Music outside the lines: Ideas for composing in K-12 music classrooms. Oxford University Press.
- Holden, H., y Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38.  
<https://doi.org/10.1017/S0265051705006728>
- Hurtado-Soler, A., Marín-Liévana, P., Martínez-Gallego, S., y Botella-Nicolás, A. M. (2020). The garden and landscape as an interdisciplinary resource between experimental science and artistic–musical expression: analysis of competence development in student teachers. *Frontiers in psychology*, 11, 2163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02163>
- Jeffrey, B., y Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.  
<https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- John, B. A., Cameron, L., y Bartel, L. (2016). Creative musical play: An innovative approach to early childhood music education in an urban community school of music. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(3), 21-36.
- Kim, K.K. (2011): The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative. *Thinking, Creativity Research Journal*, 23, 4, 285-295.  
<http://kindx.doi.org/10.1080/10400419.2011.627805>

- Kim, J. (2017). Transforming music education for the next generation: Planting 'four cs' through children's songs. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 181-193.  
<https://doi.org/10.1007/s13158-017-0187-3>
- King, F. (2020). Gems on the path: The perspectives and practices of 12 educator proponents of teaching for creativity. *Australian Journal of Music Education*, 53(2), 27-32.  
<https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.489972630832079>
- Landy, L. (2007). Understanding the art of sound organization. Mit Press.
- McGinley, R. (2001). Stockholm soundscape project: New directions in music education. *Soundscape: The Journal of Acoustic Ecology*, 2(2), 25-29.
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., y Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001>
- Munandar, U. (2009). Development of gifted children creativity. Rineka Cipta.
- Murillo, A., Riaño, M. E., y Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista electrónica de Leeme*, 43, p. 1-18.  
<https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14007>
- Murillo, A., y Tejada, J. (2022). Transforming Generalist Teachers' Self-Perceptions Through Art Creativity: An Intervention-Based Study. *International Journal of Education & the Arts*, 23(11).  
<http://doi.org/10.26209/ijea23n11>
- Newton, L.D., Newton, D.P. (2014) Creativity in 21st-century education. *Prospects* 44, 575–589.  
<https://doi.org/10.1007/s11125-014-9322-1>

Odena, O. (2001). Developing a framework for the study of teachers' views of creativity in music education. *Goldsmiths Journal of Education*, 4(1), 59–67.

OECD (2015), *Research Protocol for OECD Project on Assessing Progression in Creative and Critical Thinking Skills in Education*, OECD Publishing, [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD\(2015\)12&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD(2015)12&docLanguage=En)

Peñalba, A., Martínez-Álvarez, L., y Schiavio, A. (2021). The Active Musical Room: Fostering Sensorimotor Discoveries and Musical Creativity in Toddlers. *Journal of Research in Music Education*, 69(2), 128-151. <https://doi.org/10.1177/0022429420953062>

Riaño, M. E., Murillo, A., y Tejada, J. (2022). Educación musical, creatividad y tecnología: Un estudio exploratorio sobre estrategias docentes y actividades creativas con software ex novo. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 41-63. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.3>

Robinson, K., y Aronica, L. (2015). Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación. Vintage Español.

Rubenstein, L. D., McCoach, D. B., y Siegle, D. (2013). Teaching for creativity scales: an instrument to examine teachers' perceptions of factors that allow for the teaching of creativity. *Creativity Research Journal*, 25, 324–334. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2013.813807>

Schiavio, A., van der Schyff, D., Philippe, R. A., y Biasutti, M. (2023). Music teachers' self-reported views of creativity in the context of their work. *Arts and Humanities in Higher Education*, 22(1), 60-80. <https://doi.org/10.1177/14740222221125640>

- Seddon, F., y Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), 403-421. <https://doi.org/10.1080/14613800802280159>
- Sungurtekin, S. (2021). Classroom and Music Teachers' Perceptions about the Development of Imagination and Creativity in Primary Music Education. *Journal of pedagogical research*, 5(3), 164-186. <http://doi.org/10.33902/JPR.2021371364>
- Swain, N., y Bodkin-Allen, S. (2014). Can't sing? Won't sing? Aotearoa/New Zealand 'tone-deaf' early childhood teachers' musical beliefs. *British Journal of Music Education*, 31(3), 245–263. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000278>
- Trujillo-Galea, Y. y Juárez-Ramos, V. (2023). La creatividad en la educación musical actual: revisión desde los niveles escolares y la formación del profesorado. *Electronic Journal of Music in Education*, 52, 141-157. <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.27355>
- Trujillo-Galea, Y. y Juárez-Ramos, V. (en prensa). Creatividad y pedagogía musical moderna en las prácticas docentes de los profesores de música. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Vicente-Nicolás G. y Sánchez-Marroquí J. (2023). Creatividad musical en Educación Infantil: análisis de las actividades de los proyectos educativos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 20, 3-24. <https://doi.org/10.5209/reciem.81479>
- Viig, T. G. (2019). 'There is a shark coming, then there is a du-du-du-du-du...': Mediating cultural tools in a Norwegian creative music-making project. *British Journal of Music Education*, 36(2), 125-138. <https://doi.org/10.1017/S026505171900007X>

Yalçın, V., y Erden, Ş. (2021). The Effect of STEM Activities Prepared According to the Design Thinking Model on Preschool Children's Creativity and Problem-Solving Skills. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100864. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100864>

Yelo, J. J. (2018). Texts and images artistic recreation as a model for the development of the creativity and the integration of the expressive languages in the music classroom. *Revista electrónica de Leeme*, 42, 84-98. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.13171>

Zhang, C. (2023). The role of musical improvisation in the development of creative thinking in children. *Culture and Education*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2200528>

---

## CAPÍTULO 5. IMPROVISACIÓN MUSICAL Y *FLOW*: FORMACIÓN CREATIVA DE LOS FUTUROS DOCENTES





## CAPÍTULO 5: IMPROVISACIÓN MUSICAL Y *FLOW*: FORMACIÓN CREATIVA DE LOS FUTUROS DOCENTES

### RESUMEN

La experiencia de flujo, como estado óptimo de bienestar que incluye aspectos fisiológicos, cognitivos y afectivos, puede influir en la confianza para enseñar de los futuros maestros. Las experiencias creativas, como la improvisación musical, desarrolladas en la formación de los futuros docentes pueden generar experiencias de flujo que permitan aumentar la autoeficacia y la confianza de estos. Así, este estudio de exploratorio de corte transversal se propuso corroborar que la improvisación musical podía generar la experiencia de flujo de los futuros docentes de Educación Infantil. Se realizó una intervención basada en la improvisación musical y se pasó a los estudiantes un cuestionario para medir la experiencia de flujo. El cuestionario administrado fue creado y validado por Mera Gallego, López Sánchez y Murillo Zamorano (2020). Los resultados mostraron que los estudiantes experimentaron la experiencia de flujo a través de la improvisación.

**Palabras clave:** Flow; improvisación musical; autoeficacia creativa; formación del profesorado.

## 5.1. INTRODUCCIÓN

La creatividad se posiciona hoy en día como uno de los ejes de la educación del siglo XXI, siendo impulsada por las políticas educativas y presidiendo las reformas curriculares actuales de las enseñanzas escolares. Sin embargo, su presencia en las prácticas docentes parece ser insuficiente (Hennessy, 2000). Fomentar la creatividad puede resultar un reto para la mayoría de los educadores, cuyos enfoques pedagógicos basados en modelos expositivos no estimulan el potencial creativo de los estudiantes (Jeffrey y Craft, 2004).

Entre otras razones, las creencias negativas de autoeficacia de los docentes en su propia capacidad para favorecer entornos creativos parecen estar relacionadas con ello (Mullet et al., 2016). Ante esta problemática, la formación inicial del profesorado debe entregar a los futuros docentes experiencias y herramientas que permitan impulsar su propia creatividad y mejorar sus competencias para fomentar la creatividad en su futura labor docente. En el ámbito de la formación docente es común que los futuros docentes tengan creencias sobre sus escasas capacidades artísticas o falta de creatividad. Existen varios estudios que han analizado esta situación desde diferentes perspectivas, así como propuestas para contrarrestarla (García, 2021). Muchos de estos indican los factores que contribuyen a la capacidad y la confianza de los docentes para la enseñanza creativa, pero existen menos sobre enfoques e intervenciones de capacitación que podrían mejorarlas (Biasutti et al., 2015). Hennessy (2000) indicó tres aspectos que influyeron en la confianza para enseñar: la experiencia personal previa, las oportunidades y el apoyo para enseñar música durante la formación escolar y la naturaleza de los cursos impartidos en la universidad. Biasutti (2017) destacó los beneficios educativos de la improvisación y propuso un enfoque pedagógico sobre el desarrollo de procesos analizando los siguientes elementos: anticipación, uso de repertorio, comunicación emotiva, retroalimentación y flujo.

El concepto de flow, acuñado por Mihaly Csikszentmihalyi, se define como el estado psicológico en el que una persona está completamente concentrada y absorbida en una actividad que le brinda satisfacción personal y placer (Mera et al, 2020). Durante este estado, el tiempo puede pasar rápidamente, y las acciones, pensamientos y movimientos se desarrollan de manera continua y fluida (Csikszentmihalyi, 1990). En esta inmersión, la persona escapa de sus preocupaciones y distracciones, enfocándose por completo en la realización de la tarea, motivada por el bienestar psicológico que esta le proporciona. El flow es una construcción multidimensional integral y encarna las siguientes nueve dimensiones: concentración en la tarea, sensación de control, objetivos claros, equilibrio entre desafíos y habilidades, la fusión de acción y conciencia, retroalimentación inequívoca, un sentido deformado del tiempo, pérdida de uno mismo-conciencia y experiencia autotélica (Peifer, 2022).

El concepto de estado de flujo o estado óptimo ha sido llevado a distintos ámbitos, habiendo investigaciones en el campo del deporte, las artes, el trabajo, actividades escolares y actividades mediante el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras (Calero e Injoque Ricle, 2013). En el campo de la música, se ha comprobado que durante la improvisación musical se produce el estado de flujo, donde confluyen aspectos fisiológicos, cognitivos y afectivos del improvisador (Biasutti, 2017). Diversos estudios encontraron una relación positiva entre las experiencias de flujo y una mayor creatividad o compromiso en tareas creativas, especialmente en el campo de la música (MacDonald et al., 2006). Las experiencias de creación artística y las experiencias religiosas son los tipos de experiencias que se describen frecuentemente como experiencias de flujo (Bernard, 2009).

Siendo necesaria la investigación que profundice en la enseñanza creativa y la enseñanza para la creatividad en la formación del profesorado, la hipótesis de este estudio fue que las experiencias creativas desarrolladas en la formación de los futuros docentes pueden generar experiencias de flujo que permitan aumentar la autoeficacia y la confianza de estos. Así, el objetivo del estudio fue

corroborar que la improvisación musical como actividad creativa permite a los estudiantes del grado de Educación Infantil alcanzar la experiencia de flujo.

## 5.2. MÉTODO

En este estudio exploratorio basado en una intervención se recogieron los datos mediante un cuestionario autoadministrado online. El tipo de muestreo es no probabilístico y la muestra ha sido elegida según la conveniencia, habiéndose recurrido a poblaciones a las que se han tenido acceso como son los estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Extremadura. En cuanto a la periodicidad, se trataría de una encuesta puntual, elaborada para llevar a cabo la realización de este estudio.

### 5.2.1. PARTICIPANTES

La población diana estuvo conformada por estudiantes de cuarto del Grado de Infantil de la Universidad de Cáceres de la Facultad de Formación de Profesorado en el curso escolar 2022/2023.

Los datos sociodemográficos de la muestra los aportó la misma encuesta (sexo, edad) siendo de carácter anónimo. La muestra quedó determinada a la voluntad de respuesta de los participantes del estudio, habiéndose obtenido 37 respuestas (N=37). De esta muestra, el 75,6% (N=28) son mujeres y el 24,3% (N=9) son hombres. La edad media de los docentes encuestados es de 21.6 años (D.T.=2.01) con rango de edad de 20-30 años.

### 5.2.2. VARIABLES E INSTRUMENTO

El instrumento empleado para la realización de nuestro estudio fue un cuestionario adaptado al creado y validado por Mera Gallego, López Sánchez y Murillo Zamorano (2020) en el que se recogen dos bloques; uno formado por las dimensiones básicas de la experiencia de flujo ("Flow") y otro de datos personales. Las dimensiones de la experiencia de flujo constan de 9 afirmaciones en las que se

mide el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las afirmaciones preguntadas siguiendo una escala de Likert de 7 puntos, donde 1 será Totalmente en desacuerdo y 7 Totalmente de acuerdo. También cuenta con un bloque de datos personales con una variable dicotómica (sexo) y otra politómica (edad). Así pues, nos encontramos con la siguiente recogida de datos y variables:

- Bloque 1. **Datos sociodemográficos** (sexo, edad).
- Bloque 2. **Dimensiones básicas de la experiencia de flujo** formadas por 9 afirmaciones que miden:
  - ✓ “Equilibrio entre retos y habilidades”, formada por una afirmación que pregunta sobre si le persona un reto asumible.
  - ✓ “Percepción de control”, que consta de dos afirmaciones donde se habla de regulación de contenidos por parte del participante y conocimiento de las consecuencias de hacer la actividad.
  - ✓ “Atención focalizada”, que consta de dos ítems donde se pregunta sobre la concentración y atención que se ha tenido en la actividad.
  - ✓ “Distorsión temporal”, formada por dos afirmaciones que pregunta sobre el paso del tiempo y consciencia de este durante la actividad.
  - ✓ “Claridad de los objetivos”, que consta de una afirmación sobre si se conoce la finalidad de la actividad.
  - ✓ “Retroalimentación”, formada por un ítem que pregunta sobre el impacto que el participante tiene en la actividad.

Finalmente, tenemos la variable de “experiencia de flujo total” que corresponde a la suma de las 9 afirmaciones que miden las dimensiones básicas de la experiencia de flujo.

### 5.2.3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se adaptó el cuestionario de Mera Gallego, López Sánchez y Murillo Zamorano (2020) y elaboró de forma telemática con un formulario de Google Forms en el que se recoge las dimensiones de la experiencia de flujo (“Flow”) y datos personales, permitiendo obtener una base de datos en Excel para introducir los datos en el programa de análisis estadístico SPSS. Posteriormente, se informó a los participantes del estudio y actividad a llevar a cabo, el cual, era de carácter voluntario y anónimo. Posteriormente firmaron un consentimiento de participación.

A continuación, se produjo la actividad de improvisación musical instrumental que duró 30 minutos y tuvo tres fases: exploración sonora, improvisación guiada e improvisación libre. En la primera fase se invitó a los estudiantes a explorar las sonoridades de los instrumentos elegidos haciéndolos sonar de diversas maneras y jugando con sus cualidades sonoras. En la segunda, la improvisación fue guiada desde un juego de imitación y de preguntas y respuestas. En la tercera fase no hubo consignas y la improvisación fue libre. Los instrumentos empleados fueron instrumentos de pequeña percusión principalmente (maracas, claves, triángulos, sonajas...), xilófonos, instrumentos de parche (bongós, pandero, tambor, djembé...) y de cuerda (guitarras y ukeleles).

Una vez finalizada la actividad de improvisación musical, los participantes tuvieron que rellenar la encuesta online con una duración total de 5 minutos, siendo rellenada de forma voluntaria y anónima. Finalmente, se realizó el análisis estadístico de las distintas variables de nuestro estudio.

### 5.3. RESULTADOS

Los análisis estadísticos han sido realizados con el SPSS versión 21.0. Para las variables de dimensiones básicas de experiencia de flujo, dimensiones específicas de experiencia de flujo, datos personales y experiencia de flujo total durante la actividad se ha realizado un análisis descriptivo. Para ello, las variables de dimensiones básicas de experiencia de flujo han sido colapsadas para darnos la variable de puntuación total de experiencia de flujo por parte del participante durante la actividad.

Finalmente, también se han realizado correlaciones de Pearson entre las variables de nuestro estudio para analizar las posibles relaciones entre ellas.

### 5.3.1. Dimensiones básicas de la experiencia de flujo

Las dimensiones básicas de la experiencia de flujo están conformadas por 9 afirmaciones que medían equilibrio entre retos y habilidad, percepción de control, atención focalizada, distorsión temporal, claridad de los objetivos y retroalimentación.

Así, con respecto a la primera afirmación sobre equilibrio, retos y habilidades donde se pregunta si la actividad ha sido asumible por parte del participante, tenemos una media de 5,4 con un DT=1,6 siendo la actividad de improvisación musical, por tanto, asumible por parte de los alumnos participantes. Sólo 5 participantes han respondido que la actividad no era asumible para ellos, con una puntuación de 3 (N=3) y una de 1 (N=1). El resto se sitúa en una puntuación de 4 hacia arriba siendo mayoritaria la puntuación de 6 (N=10) y 7 (N=12).

Seguidamente, con respecto a percepción de control, en la primera y segunda afirmación tenemos una media de 4,6 con un DT=1,6 en la primera y una DT=1,2 en la segunda afirmación. Así pues, durante la actividad de improvisación musical se percibe control en su realización.

En la primera afirmación sobre la regulación de los contenidos, sólo 9 participantes han respondido que la actividad no era controlada por ellos, con una puntuación de 3 (N=3) y una de 2 (N=6). El resto se sitúa en una puntuación de 4 hacia arriba siendo mayoritaria la puntuación de 6 (N=10) y de 5 (N=8).

En la segunda afirmación sobre el conocimiento de las consecuencias sólo 6 participantes han respondido que la actividad no era controlada por ellos, con una puntuación de 3 (N=5) y una de 2 (N=1). El resto se sitúa en una puntuación de 4 hacia arriba siendo mayoritaria la puntuación de 4 (N=13), de 5 (N=7) y de 6 (N=8).

Con respecto a la atención focalizada, que consta de dos ítems, encontramos que el alumnado ha estado focalizado en la actividad de improvisación musical. En la primera afirmación sobre concentración tenemos una media de 5,6 y  $DT=1,2$  y atención durante la actividad de 5,9 con un  $DT=1,08$ . Dentro de la afirmación de concentración la mayoría tiene una puntuación de 4 hacia arriba siendo 5 ( $N=10$ ) y 6 ( $N=14$ ) las más elegidas. Sólo 1 alumno no se ha concentrado en la actividad con una puntuación de 1. Con respecto, a la focalización en la actividad igualmente solo un alumno no se ha focalizado con una puntuación de 1. El resto tiene una puntuación de 4 hacia arriba siendo mayoritaria en 6 ( $N=14$ ) y 7 ( $N=13$ ).

Dentro de la distorsión temporal, formada por dos afirmaciones, se puede observar que el alumnado ha sentido esa percepción de distorsión temporal. En la primera afirmación, sobre si el tiempo ha pasado rápido, tenemos una media de 6 y  $DT=1,02$  y en la segunda afirmación sobre si ha sido consciente del tiempo tenemos una media de 6,7 y  $DT=1,2$ . En general, la mayoría ha respondido con un 4 o más, siendo mayor la puntuación de 6 ( $N=16$ ) y 7 ( $N=14$ ) y donde solo un alumno ha elegido una puntuación de 2, el resto es mayor de 4.

Finalmente, dentro de las dimensiones básicas, tenemos la claridad de los objetivos y retroalimentación de la actividad de improvisación musical que pregunta sobre si el participante conoce la finalidad de la actividad y, como en las anteriores afirmaciones, encontramos que la mayoría es conocedora de las mismas con una media de 4,6 y  $DT=1,21$ . En esta variable solo 4 alumnos han respondido que no han entendido bien los objetivos de la actividad con una puntuación de 3 ( $N=2$ ), 2 ( $N=1$ ) y 1 ( $N=1$ ). En la afirmación sobre retroalimentación, donde el alumnado es preguntado por el nivel de conocimiento del impacto de la actividad tenemos una media 5,2 y  $DT=0,95$ . Por tanto, la mayoría del alumnado participantes habla sobre la alta retroalimentación que le ha dado la actividad de improvisación musical con respecto a su propio impacto en la misma. En ella, la mayoría de los participantes escoge una puntuación de 5 ( $N=24$ ) y solo dos alumnos eligen una puntuación de 3 ( $N=1$ ) y 2 ( $N=1$ ) respectivamente.



### 5.3.2. EXPERIENCIA DE FLUJO TOTAL

Una vez analizadas cada una de las afirmaciones de las dimensiones básicas de la experiencia de flujo, se colapsaron esas variables y hemos hecho una nueva variable, que es la “experiencia de flujo total” que ha tenido el participante durante la actividad de improvisación musical. Posteriormente, se dividió en tres grupos (alta, media y baja experiencia de flujo) la puntuación máxima que se puede obtener en las dimensiones básicas de experiencia de flujo. La puntuación máxima de las nueve afirmaciones de las dimensiones básicas sería 63, por tanto, una persona con una puntuación menor de 21 estaría en el grupo de baja experiencia de flujo. Le seguiría el grupo de media experiencia de flujo con una puntuación de 22 a 42. Y finalmente, el grupo de alta experiencia de flujo con una puntuación de 43 a 63. Una vez determinada esta división de grupos, se realizó un análisis descriptivo con una media de experiencia de flujo en los participantes de 47,9 y DT=6,3. El rango se sitúa de 27-61 en puntuación.

Con respecto al grupo de baja experiencia de flujo no encontramos ningún participante que haya hecho la actividad de improvisación musical. En el grupo de media experiencia de flujo situamos a 6 participantes con una puntuación de 42 (N=3), 39 (N=1), 36 (N=1) y 27 (N=1). El resto de alumnado participante está situado en el grupo de alta experiencia de flujo (N=31) con una puntuación de 43 hacia arriba. La mitad de ellos (N=16) tiene una puntuación de 50 o más y 15 participantes tienen una puntuación de 43 a 49. Por tanto, la experiencia de flujo dentro de los participantes ha sido corroborado cuando se realiza la actividad de improvisación musical.

### 5.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio exploró los efectos de una intervención basada en la improvisación musical sobre la experiencia de flujo entre los estudiantes del grado de Educación Infantil de la Universidad de Extremadura. Los resultados demostraron que los estudiantes llegaron a la experiencia de flujo mediante la realización de esta actividad reforzando los estudios que afirman que las actividades

creativas y musicales permiten alcanzar dicha experiencia (Custodero, 2002; Heutte et al., 2021; Ng, 2022; Peifer, 2022).

Desde el campo de la educación, estos hallazgos también podrían manifestar adquisición de aprendizaje en los estudiantes debido al vínculo de la experiencia de flujo con diversos indicadores motivacionales como el interés, compromiso, orientación a los objetivos o motivos de logro (Heutte et al 2021). Las investigaciones en este campo han llevado al desarrollo de nuevos modelos que permitan comprender la experiencia de flujo en la educación, específicamente en el aprendizaje de adultos (Heutte et al, 2021). Esto resulta especialmente relevante para la formación de los futuros docentes, pues ofrecen oportunidades para investigar entornos de aprendizaje óptimos.

Por otro lado, la generación de experiencias de flujo a través de la improvisación musical podría ser positiva, no sólo para aprender sobre dicha actividad, sino para mejorar las percepciones de autoeficacia de los futuros docentes con respecto a la enseñanza de la música y la creatividad. Existe evidencia de que la adquisición de habilidades de improvisación está fuertemente influida por la interacción con el entorno, así como por variables como la motivación, la autoeficacia y la dedicación constante, en lugar de depender exclusivamente de factores innatos. La práctica de la improvisación involucra diversos procesos cognitivos y sociales y el aprendizaje de esta habilidad podría ser especialmente beneficioso para estudiantes de todos los niveles (Sawyer, 2011). La literatura sobre la formación inicial en educación musical para maestros de primaria o docentes generalistas de primaria señala un problema persistente para los formadores de docentes: la falta de confianza o autoeficacia en la enseñanza (Thorn y Brasche, 2015; Carroll y Harris, 2023) Otros estudios indicaron que los programas de intervención en creatividad puede mejorar las percepciones de autoeficacia con respecto a la enseñanza para la creatividad, lo que podría fomentar la creatividad en las aulas escolares (Stavrou, 2013; Denee et al., 2023).

Han sido desarrollados programas formativos exitosos para los futuros docentes de Primaria sin especialización en música que fomentan la confianza de estos a través de métodos basados en la enseñanza creativa y la promoción de la enseñanza orientada a la creatividad, como el de Biasutti (2015) cuyo enfoque pedagógico estaba centrado en el estudiante, sin embargo, no se han encontrado estudios que hayan sido realizados con futuros docentes de Educación Infantil en este campo.

La educación musical en la formación del profesorado a través de actividades de improvisación y creación musical y sonora, puede ofrecer una situación idónea de aprendizaje donde los estudiantes alcancen experiencias de flujo significativas que favorezcan su autoeficacia. Estos resultados pueden tener consecuencias significativas para los contextos educativos de formación del profesorado, pues la incorporación de talleres y actividades de refuerzo con enfoque práctico en creatividad dentro de los planes docentes podría potenciar la creatividad de los estudiantes y fortalecer la confianza en sí mismos en relación con la enseñanza de la creatividad.

Si bien los resultados de este estudio confirmaron la eficacia de las actividades creativas para alcanzar experiencias de flujo, y la relación de esta con la autoeficacia se ha apoyado en estudios previos, se propone a futuro evaluar la autoeficacia y confianza de los futuros docentes a través de escalas estandarizadas que permitan obtener datos objetivos y realizar correlaciones estadísticas con los datos obtenidos de las dimensiones de la experiencia de flujo.

## 5.5. REFERENCIAS

- Bernard, R. (2009). Music making, transcendence, flow, and music education. *International Journal of Education & the Arts*, 10(14), 1–21.
- Biasutti, M. (2015). Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation. *Frontiers in psychology*, 6, 614.

- Biasutti, M. (2017). Teaching improvisation through processes. Applications in music education and implications for general education. *Frontiers in psychology*, 8, 911.
- Biasutti, M., Hennessy, S., y de Vugt-Jansen, E. (2015). Confidence development in non-music specialist trainee primary teachers after an intensive programme. *British Journal of Music Education*, 32(2), 143-161.
- Calero, A., e Injoke-Ricle, I. Propiedades psicométricas del Inventario Breve de Experiencias Óptimas (Flow). *Revista Evaluar*, 13(1).
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts education policy review*, 103(3), 3-9.
- Denee, R., Lindsay, G., y Probine, S. (2023). Visual Arts Self-Efficacy: Impacts and Supports for Early Childhood Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 1-11.
- García, R. M. G. R. (2021). ¿Qué sí hay? Apreciación y confianza en un proceso de formación docente de la Línea de Educación Artística de la UPN-Cenart en México. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (12), 107-125.
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-196.
- Heutte, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Gute, G., Raes, A., Gute, D., ... y Csikszentmihalyi, M. (2021). Optimal experience in adult learning: conception and validation of the flow in education scale (EduFlow-2). *Frontiers in Psychology*, 12, 828027.
- Jeffrey, B., y Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.

- MacDonald, R., Byrne, C., y Carlton, L. (2006). Creativity and flow in musical composition: An empirical investigation. *Psychology of music*, 34(3), 292-306.
- Mera Gallego, A.B., López Sánchez, J.A. y Murillo Zamorano, L.R. (2020). *¿Cómo generar estado de flujo (Flow) en las redes sociales? El caso de Facebook, Instagram, Youtube y Twitter*. Editorial Peter Lang.
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., y Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30.
- Ng, H. H. (2022). Learning collective free music improvisation as a socio-communicative endeavor: Preservice teachers' journey in a teacher preparation course in Singapore. *International Journal of Music Education*, 40(4), 571-586
- Peifer, C., Wolters, G., Harmat, L., Heutte, J., Tan, J., Freire, T., ... y Triberti, S. (2022). A scoping review of flow research. *Frontiers in Psychology*, 13, 256.
- Sawyer, R. K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford university press.
- Stavrou, N. (2013). Fostering musical creativity in pre-service teacher education: Challenges and possibilities. *International journal of music education*, 31(1), 35-52.
- Thorn, B., y Brasche, I. (2015). Musical experience and confidence of pre-service primary teachers. *Australian Journal of Music Education*, (2), 191-203.



---

# CAPÍTULO 6. FOMENTANDO LAS HABILIDADES MUSICALES CREATIVAS Y LA AUTOEFICACIA DE LOS FUTUROS DOCENTES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN LA CREACIÓN





## CAPÍTULO 6: FOMENTANDO LAS HABILIDADES MUSICALES CREATIVAS Y LA AUTOEFICACIA DE LOS FUTUROS DOCENTES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN LA CREACIÓN.

### RESUMEN

Existe una brecha entre las necesidades creativas de la sociedad de hoy y la presencia de la creatividad en las aulas escolares. La labor docente es una de las principales responsables de ello, resultando imprescindible renovar la formación inicial de los maestros en pro de la adquisición de competencias que aseguren las prácticas creativas en su futuro desempeño docente. En base a ello, este estudio cuasiexperimental con una evaluación pre y post test, se propuso desarrollar las habilidades creativas y autoeficacia y autoconcepto creativo de los futuros docentes mediante una intervención didáctica de tres meses que consistió en la realización de creaciones musicales y sonoras con la metodología de Aprendizaje Basado en la Creación (ABC). Los participantes (N=23) fueron estudiantes del Grado de Educación Infantil donde se midió su creatividad a través del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (2008) y su autoeficacia y autoconcepto creativo con la Short Scale of Creative Self (SSCS) de Karwowski (2011), antes y después de la intervención. Los resultados indicaron que los niveles de creatividad de los estudiantes aumentaron después de la intervención, no así el de autoeficacia y autoconcepto creativo, considerándose como válida la metodología ABC para el desarrollo de habilidades creativas. En la discusión se describen las implicaciones del estudio.

**Palabras clave:** intervención didáctica, creatividad, autoeficacia creativa, futuros docentes, creaciones musicales y sonoras

## 6.1. INTRODUCCIÓN

La creatividad es la capacidad de la persona de relacionar aquello que previamente no estaba conectado en nuestro conocimiento para darle un significado personal. Es una forma de expresión de nuevas ideas, de la capacidad de ver diferentes perspectivas y la habilidad de combinar conceptos que no estaban vinculados (Benedek et al., 2019). La creatividad, es una habilidad individual, que requiere de una actividad intencional (proceso creativo) que se produce dentro de un contexto específico (ambiente) y que genera un producto (tangibile o intangible) que debe ser útil para la persona. Así pues, la creatividad es una habilidad cognitiva y sociocultural que se puede desarrollar y, potenciar y, por tanto, enseñar (Torrance, 1972), como evidencian los trabajos empíricos que muestran el impacto del entrenamiento de la creatividad (Scott et al., 2004).

Pese a ello, la creatividad no ha tenido la prioridad educativa necesaria dada su importancia, ni en los niveles escolares ni en educación superior (Hennessy, 2015; Mullet, 2016). Si bien existen implicaciones políticas, sociales y económicas en la brecha entre la necesidad y la realidad educativa, también es cierto que los docentes tienen un papel principal en el desarrollo creativo de su alumnado. Así pues, entender las prácticas y creencias de los educadores acerca de la creatividad constituye un punto esencial para establecer las bases de un entorno educativo que estimule el pensamiento creativo (Cheung y Leung, 2013).

### 6.1.1. CONSTRUYENDO UNA DOCENCIA CREATIVA

Los docentes pueden favorecer el potencial creativo de sus estudiantes a través de tres componentes interrelacionados: la propia creatividad del docente, las prácticas de instrucción y el clima de aula que generen los mismos (Cayirdag, 2017). El primer factor tiene que ver con la creatividad personal del docente y los otros dos con lo que los docentes hacen en el aula para apoyar la creatividad. Así, las competencias creativas docentes pueden adquirirse desde diferentes contextos, donde las experiencias personales y académicas como estudiantes, la formación inicial y la práctica

profesional desempeñan roles fundamentales en la construcción del perfil docente. Este enfoque holístico proporciona una visión integral del perfil profesional docente, reconociendo la interconexión entre la formación académica, las creencias personales y las experiencias de aprendizaje (Novoa, 2009).

Focalizándonos en creatividad, según la National Advisory Committee on Creative, Cultural Education (NACCCE, 1999), existen diferencias entre enseñar creativamente y orientar la enseñanza hacia la creatividad. La enseñanza creativa implica la aplicación de enfoques imaginativos para mejorar la eficacia y el interés del aprendizaje. Sin embargo, cuando nos referimos a enseñar para la creatividad hablamos de los esfuerzos destinados a cultivar el pensamiento creativo en los estudiantes. Esta distinción resalta la interrelación entre ambas modalidades, ya que enseñar para la creatividad implica necesariamente enseñar de manera creativa. Por tanto, para realizar una enseñanza creativa, los educadores deben hacer uso de su propia capacidad creativa. Torrance (1972) sostuvo que los profesores creativos poseen más variedad de opciones para abordar los problemas en el aula, y su creatividad puede servir como un modelo inspirador para fomentar la creatividad en los estudiantes. En este sentido, la habilidad personal de los docentes para enseñar y potenciar la creatividad es, por tanto, esencial y parece estar íntimamente relacionada con el nivel de autoeficacia percibido para hacer esa labor (Cayirdag, 2017).

En esta línea, en los últimos años ha habido un incremento en la investigación que explora la conexión entre el desempeño y la autoeficacia creativa percibida (Haase et al., 2018). La mayoría de estos estudios revela una asociación positiva entre el desempeño creativo y las creencias generales de las personas sobre la tarea y uno mismo, así como con su autoconcepto creativo, considerándose que la autoeficacia creativa es un constructo del autoconcepto creativo (Karwowski, 2016). Según Karwowski (2016), el concepto que un individuo tiene de su creatividad puede influir en el desarrollo de la misma, aportando que la autopercepción puede aportar un efecto moderador entre el potencial y el logro creativo. Trasladadas estas teorías al campo de la docencia en creatividad, se sabe que existe

una relación positiva entre las conductas que fomentan la creatividad de los profesores y sus creencias de autoeficacia (Ozkal, 2014). En definitiva, la autoeficacia creativa de los docentes podría afectar a su desempeño docente (Cayirdag, 2017), pudiéndose argumentar que una mayor autoeficacia creativa implicaría una mayor creatividad que respalde las prácticas docentes (Kim, 2020).

#### 6.1.2. EVALUACIÓN DE CREATIVIDAD, AUTOEFICACIA Y AUTOCONCEPTO CREATIVO

Así pues, en base a estas investigaciones en este estudio se quiso profundizar sobre la relación existente entre la habilidad personal creativa de los futuros docentes y su autoeficacia y autoconcepto percibido con respecto a la creatividad. Por ello, nuestro primer objetivo de la investigación fue responder a las siguientes preguntas de investigación:

PI1: ¿Existe relación entre la habilidad personal creativa y la autoeficacia con respecto a la creatividad en los futuros docentes?

PI2: ¿Existe relación entre la habilidad personal creativa y el autoconcepto percibido con respecto a la creatividad en los futuros docentes?

Para analizar estas preguntas de investigación tuvimos en cuenta diferentes aspectos. En primer lugar, para evaluar la expresión creativa primeramente hay que tener en cuenta el proceso de pensamiento divergente (Scott et al., 2004; Kim, 2011). Las habilidades de pensamiento divergente se definen como la capacidad para generar múltiples soluciones o alternativas ante un estímulo o problema específico. Los investigadores han desglosado el pensamiento divergente y creatividad en componentes como la originalidad de las ideas, la cantidad de ideas relevantes (fluidez), el número de categorías empleadas (flexibilidad), y el nivel de elaboración de cada idea (Csikszentmihalyi, 1996; Scott et al., 2004). Siguiendo a Torrance (2008), el concepto de originalidad, constructo que más históricamente se relacionaba con la creatividad pero que en la actualidad no tiene tanta relevancia, nos habla de la capacidad de generar ideas nuevas que no han sido expuestas con anterioridad y que generan respuestas innovadoras y útiles.

En esta línea, el siguiente elemento relacionado con la creatividad es la flexibilidad. En los últimos años se ha incrementado su relevancia, anteponiéndose a la originalidad (Arán Filippetti y Krumm, 2020). En este caso, se manifiesta a través de la capacidad de generar diferentes ideas ante un problema, buscando una visión amplia y diferente a lo ya propuesto anteriormente. Se fundamenta en las experiencias que se adaptan al nuevo problema planteado, con ideas contrarias a la rigidez, el estereotipo y lo inamovible.

Otra variable que forma parte del constructo de la creatividad es la fluidez, la cual, consiste en la capacidad de generar un gran número de respuestas o ideas diferentes con el fin de tener varias opciones y elegir entre ellas la respuesta que mejor se adapte al problema planteado (Torrance, 1972).

Finalmente, dentro de creatividad se habla de elaboración que nos habla de la capacidad de generar respuestas a partir de un elemento previo al que se le va añadiendo minuciosamente nuevos elementos o detalles a la idea ya generada con el fin de mejorarla (Torrance, 2008). Y la variable de cierre cognitivo que muestra la necesidad del sujeto por conseguir respuestas concisas a ciertas preguntas. Puede entenderse entonces como una tendencia motivacional general a dar una respuesta rápida ante un determinado problema para evitar una mayor ambigüedad, incertidumbre o confusión. Los estudios muestran que las personas con baja necesidad de cierre cognitivo son más creativas (Webster y Kruglanski, 1994; Rietzschel et al., 2007).

Asimismo, los trabajos pioneros de Guilford (1950), responsables del desarrollo de la Prueba de Usos Alternativos (AUT) para evaluar el pensamiento divergente, han impulsado numerosas evaluaciones de este tipo que se someten a rigurosos procesos de prueba y estandarización. Con ello, se pueden identificar varios tipos de evaluaciones de creatividad. El estudio de Hasse et al. (2018) clasificó estas medidas en dos categorías principales: tareas de desempeño y calificaciones en escalas. En la primera categoría, se incluyen procedimientos de prueba en los que los participantes llevan a cabo una tarea creativa, ya sea verbal o figurativa. La segunda categoría de medidas comprende

evaluaciones realizadas por la persona creativa o por otros individuos, como evaluadores expertos o supervisores en entornos laborales, utilizando escalas que contienen uno o varios ítems. Entre las primeras destaca el Test de Pensamiento Creativo (TTCT) de Torrance (1998), uno de los test de pensamiento divergente más popularizados, publicado inicialmente en 1966 y posteriormente, revisado siendo el cuestionario de creatividad más usado y validado en las diferentes investigaciones sobre creatividad. En este test se tiene en cuenta para obtener un puntaje global de creatividad, las diferentes variables que hemos visto con anterioridad y que se relacionan con creatividad, como son originalidad, fluidez, cierre cognitivo, elaboración, entre otras. Debido al uso ampliamente validado del test de Torrance (1998), en nuestro estudio hemos usado del mismo para medir la creatividad de los futuros docentes. Sin embargo, aunque el TTCT es una herramienta valiosa para evaluar ciertos aspectos del pensamiento creativo, algunos críticos argumentan que podría no abarcar la totalidad de la creatividad, ya que se centra en ciertos tipos de pensamiento divergente y no considera otras formas de creatividad, como la creatividad práctica o emocional (Cropley, 2000). Por lo tanto, mientras el TTCT puede ser útil, es importante complementar su uso con otras formas de evaluación y considerar su contexto y limitaciones.

Igualmente, debido a la complejidad y dinamismo del constructo de la creatividad, en este estudio se ha querido ampliar su análisis a través de la evaluación en autoeficacia y autoconcepto creativo del futuro docente. Más concretamente, se ha querido observar cuál era la autoeficacia y autoconcepto creativo del futuro docente antes y después de una intervención creativa y su posible relación con el desempeño creativo propiamente dicho.

Como se ha visto anteriormente, la autoeficacia creativa y creatividad parecen estar estrechamente relacionadas. La autoeficacia es la creencia que tienen las personas sobre sus propias capacidades y confianza para alcanzar a resolver un problema o llevar a cabo una actividad de forma adecuada. Asimismo, el concepto de autoeficacia puede aplicarse a cualquier dominio donde el desempeño sea posible, ya sea a nivel general o en dominios más específicos como la creatividad

(Bandura, 1997). Ello ha motivado que en los últimos tiempos haya un incremento en los estudios que investigan la relación entre el desempeño creativo y la autoeficacia creativa. La mayoría encuentra una relación positiva entre el desempeño creativo y las creencias generales y específicas de la autoeficacia y autoconcepto creativo. Teniendo en cuenta el importante papel de la autoeficacia creativa se ha querido evaluar la autoeficacia creativa percibida del futuro docente a través de la escala Short Scale of Creative Self (SSCS) de Karwowski (2011).

La conexión entre las medidas de autoeficacia y autoconcepto creativo y las de desempeño de creatividad varía según el tipo de método de medición empleado, resaltando la importancia de que los investigadores diferencien entre diversos instrumentos, especialmente entre escalas de autoinforme y procedimientos de pruebas más objetivas (Haase et al., 2018). Por tanto, para lograr una evaluación confiable y válida del constructo de creatividad, que contemple su naturaleza multifactorial, se debe contar con un instrumento compuesto por medidas diversas, organizadas por un criterio unificador y retomando para ello dimensiones o indicadores comunes (Puryear, 2014). Esta concepción sostiene un modelo de medición en el que se triangulen las evaluaciones “subjetivas” (medidas de autoinforme) y “objetivas” (medidas de desempeño) de la creatividad (Paek y Runko, 2017). Considerando lo anterior, por ello se ha decidido usar estas dos escalas ampliamente validadas para medir la creatividad y autoeficacia creativa de los futuros docentes en este estudio tanto en la evaluación pretest y posttest, es decir, antes y después de la intervención didáctica en creatividad musical.

### 6.1.3. NECESIDAD DE POTENCIAR EXPERIENCIAS MUSICALES CREATIVAS EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Potenciar la creatividad de los estudiantes es uno de los desafíos más importantes en los que se encuentra actualmente la educación superior. Esto es aún más importante en la formación inicial de los docentes, puesto que el desarrollo de habilidades creativas de los profesores incidirá de forma directa en su desempeño docente, y por tanto en la creatividad de sus futuros alumnos (Cayirdag, 2017). Esto requiere de un proceso de transformación en la formación del docente, que parte de la

necesidad de incorporación de la creatividad en los planes docentes, pero también desde acciones que trasciendan de lo meramente teórico a la realidad de las aulas y le den operatividad a este emergente paradigma de la enseñanza (Galvis, 2007). El empleo de enfoques pedagógicos centrados en el alumno en educación superior, a través de metodologías activas que permitan experiencias de aprendizaje creativo, puede impactar en la creatividad de los estudiantes (Grainger, 2004).

La implementación de estos enfoques en la formación inicial docente puede generar conciencia de los futuros docentes sobre sus capacidades personales y profesionales, desarrollar sus habilidades pedagógicas al mismo tiempo que sus habilidades creativas y satisfacer la necesidad de innovación aportando soluciones no convencionales a los problemas profesionales, favoreciendo así el potencial creativo de los estudiantes (Sydykova et al., 2018).

Desde la educación artística puede darse esta actividad creativa transformacional del futuro docente y desarrollar la creatividad de su personalidad, aprendiendo los entresijos del arte a través de diversos procesos mentales, psicofisiológicos y cualitativos, ahondando en la emocionalidad, sensibilidad y empatía, cubriendo así su necesidad de autoexpresión. Desde la música en concreto, los beneficios de hacer música también recaen en aspectos sociales de los futuros docentes, asociándose principalmente al disfrute de interactuar con personas de ideas afines en un ambiente amigable, siendo relevante cómo, en algunos casos, la creación musical puede impactar en la vida social de los estudiantes a corto y largo plazo (Kokotsaki, 2011).

Actualmente, la inclusión de las nuevas tecnologías en la enseñanza superior está favoreciendo el desarrollo de experiencias creativas. En el campo de la expresión musical, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen una amplia gama de herramientas que enriquecen y abren nuevas posibilidades creativas. Ya sea utilizándolas por sí mismas o combinándolas con técnicas tradicionales, las TIC permiten a los estudiantes explorar y experimentar con materiales digitales de forma accesible (Giráldez, 2013). Por otro lado, las TIC permiten introducir enfoques



innovadores de intervención educativa y artística, que consideren el fomento de la creatividad en los futuros docentes a través de actividades centradas en la exploración, experimentación y creación de sonido (Gómez et al., 2020; Murillo et al., 2019; Murillo y Tejada, 2022; Riaño et al., 2022; Tejada et al., 2023a, 2023b). Otros estudios indicaron la importancia de los centros de prácticas para el aprendizaje de la enseñanza creativa de los futuros docentes (Alsina, 2006).

#### 6.1.4. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN CREATIVIDAD Y AUTOEFICACIA A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS MUSICALES CREATIVAS

Ante la necesidad de generar experiencias educativas innovadoras y de calidad que favorezcan el desarrollo de habilidades creativas de los futuros docentes, entendiendo que esta acción repercutirá en su autoeficacia creativa y en la adquisición de competencias para su futuro desempeño docente, este estudio ha llevado a cabo el diseño e implementación de una intervención didáctica basada en la creatividad a través de actividades educativas innovadoras y de mejorar la autoeficacia creativa a través de experiencias musicales creativas, mejorándose así, la adquisición de competencias para su futuro desempeño docente.

En concreto, esta intervención consistió en la creación de proyectos musicales y/o sonoros a través de la metodología ABC (Caeiro-Rodríguez, 2018), como la más idónea para favorecer los procesos creativos de los estudiantes, aportando un enfoque activo de aprendizaje centrado en el alumno. Esta intervención tuvo un doble objetivo. Por un lado, dotar a los estudiantes de técnicas y herramientas de creación musical y sonora que pudieran trasladar a su futuro laboral docente, como parte de las competencias de grado a desarrollar en esta asignatura, y por otra, desarrollar sus habilidades y autoeficacia creativas, siendo este último el objetivo de este estudio.

Para lograr estos objetivos, se pidió a los estudiantes que realizaran sus propias creaciones musicales y/o sonoras, interdisciplinarias o no, de forma individual y colaborativa. Teniendo en cuenta que la integración de las artes es tendencia en las expresiones artísticas contemporáneas y que puede facilitar la expresión creativa de los estudiantes (Farias, 2022), se ofreció la posibilidad de realizar

producciones interdisciplinarias, pudiendo emplear en ellas distintos lenguajes artísticos como la danza, la poesía o producciones audiovisuales. Para ello, se eligieron los formatos de creación individual y colaborativa para facilitar la expresión creativa. Si bien el factor social es favorecedor de los procesos creativos (Sawyer, 2006), algunas personas se encuentran más cómodas en la introspección, por ello en este estudio se optó por los dos formatos, dando cabida a todas las opciones. La metodología empleada fue el Aprendizaje Basado en la Creación, ABC (Caeiro-Rodríguez, 2018). A través de esta metodología, los estudiantes pudieron desarrollar de forma autónoma sus proyectos creativos, siguiendo las acciones propuestas en cada una de sus fases. El rol del docente ha sido de guía y facilitador del aprendizaje y, por ende, de los procesos creativos.

El ABC estaría basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que emerge como una metodología de instrucción dinámica, orientada al estudiante, que destaca por la autonomía, investigaciones constructivas, fijación de metas, colaboración, comunicación y reflexión, todo enmarcado en prácticas del mundo real (Kokotsaki, 2016) que favorece los niveles de autoeficacia y la adquisición de competencias profesionales docentes (Abril Gallego y Peinado, 2023). Asimismo, en el campo de la educación musical, el ABP también ha sido reconocido como una metodología eficaz para adquirir conocimientos y competencias musicales (Ruiz y Guerrero, 2020) Salido, 2020). Concretamente, el Aprendizaje Basado en la Creación (ABC), permite el desarrollo de habilidades artísticas y creativas de los futuros docentes. Esta metodología, centrada en elementos artísticos y en cómo estos se proyectan en el desarrollo emocional e integral del estudiante, concede más importancia al proceso creativo que al producto final. El proyecto es concebido como un proceso que comienza con el deseo de expresar, una emoción-motivación principal sin la cual toda acción formativa artística carecería de sentido y de significado para el estudiante, y termina con la acción de salir del mismo, pasando por una serie de fases intermedias. Estas fases, que fueron diseñadas para la creación plástica, se adaptaron a la creación musical y sonora según las inquietudes de los participantes:

1. *Desear*: Motivación de hacer algo relacionado con un tema, persona, planteamiento o experiencia musical o extra musical. En el caso de las creaciones grupales se realizó una dinámica en la cual, a partir de una tormenta de ideas sobre motivaciones particulares, los grupos se fueron armando orgánicamente desde la cercanía y la conexión de estas motivaciones.
2. *Percibir*: Exploración de conceptos, ideas, acontecimientos, etc. musicales o extra musicales relacionadas con el primer deseo.
3. *Registrar*: Experimentar con las ideas musicales y sonoras que fluyeron de las primeras exploraciones, a modo de células, de semillas de los proyectos creativos. Fueron grabadas y/o registradas gráficamente o con partitura.
4. *Pensar*: Organizar, categorizar y relacionar todo el material registrado.
5. *Sintetizar*: Resumir las ideas musicales y sonoras organizadas.
6. *Decidir*: Elegir o desechar las ideas que formarían parte del proyecto.
7. *Producir*: Dar forma a las ideas. Implica también volver a las fases anteriores si es necesario. Se trabajaron distintas formas de crecimiento, elaboración y desarrollo de ideas musicales.
8. *Socializar*: Las creaciones fueron expuestas en clase.
9. *Evertir*: Salir del proyecto, fin de la actividad.

Paralelamente, se facilitaron en clase, a lo largo del semestre, diversas experiencias musicales y sonoras creativas, basadas en diferentes técnicas y herramientas creativas, que sirvieran de base o inspiración para sus propios proyectos creativos autónomos y estimularan la creatividad de los futuros docentes. Es importante destacar que se buscó crear entornos de aprendizaje cómodos y confiables, donde los estudiantes pudieran expresarse libremente. Tampoco se les exigió que las producciones

musicales y sonoras cumplieran con los estándares del sistema tonal occidental, eliminando así la barrera del conocimiento musical y favoreciendo contextos de expresión libre. Se llevaron a cabo diversas técnicas favorecedoras del pensamiento divergente inspiradas en el manual de Marín Ibáñez y de la Torre (2000) que tuvieran en cuenta los niveles creativos de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración:

- *Fluidez*: A través de exploraciones sonoras de la voz, objetos y/o instrumentos escogidos, debían generar el mayor número posible de ideas o motivos musicales. Se emplearon determinados conceptos (concretos o abstractos) e imágenes que inspiraran estas ideas.
- *Flexibilidad*: Empleando el juego grupal de la conversación musical, debían generar preguntas y respuestas musicales inmediatas.
- *Originalidad*: Se realizaron recreaciones grupales de paisajes sonoros empleando la extensión de la lógica y las transformaciones. Se les pidió generar ideas originales, fuera de lo esperado y subjetivas, sin imitar los propios sonidos de los determinados paisajes. Se emplearon la propia voz, objetos e instrumentos para esta actividad.
- *Elaboración*: Algunas ideas musicales generadas en los anteriores ejercicios fueron grabadas y sometidas a diversas ediciones de audio y recreación musical que permitiera un desarrollo mayor de las mismas. Se empleó el software Audacity para editar estos audios y experimentar con sus características sonoras.

De esta manera se exploraron diversas técnicas y desencadenantes de la creatividad, abordando aspectos positivos, negativos e interrogantes, considerando consecuencias, explorando alternativas y posibilidades, ampliando el campo de visión y explorando transformaciones para lograr un desarrollo creativo integral y potenciar el pensamiento musical. Por esta razón, también se ha empleado un diario personal de trabajo donde los estudiantes han registrado sus reflexiones acerca de cada una de las fases de dicho proyecto. Este diario les permitía autoevaluarse, ser conscientes del

proceso y servía como fin último también de validación y justificación de haber pasado por cada una de las fases del de la metodología Aprendizaje Basado en la Creación. En este sentido, conseguimos enriquecer el proceso de aprendizaje, brindando un enfoque completo que potencia la creatividad en todas sus dimensiones (Galvis, 2007).

Así pues, siguiendo con las preguntas de investigación de nuestro estudio, el objetivo de la intervención didáctica creativa musical tuvo como fin último el desarrollo de las habilidades y autoeficacia creativas de los futuros docentes, por lo que nos llevó a plantearnos las siguientes preguntas de investigación:

PI3: ¿Es posible aumentar las habilidades creativas de los futuros docentes a través de experiencias musicales y sonoras creativas en su formación inicial?

PI4: ¿Es válida la metodología ABC para desarrollar la creatividad de los futuros docentes?

PI5: ¿Se puede aumentar la autoeficacia creativa de los futuros docentes mediante la realización de proyectos musicales y sonoros creativos?

PI6: ¿Se puede aumentar el autoconcepto creativo de los futuros docentes mediante la realización de proyectos musicales y sonoros creativos?

## 6.2. METODOLOGÍA

Este estudio, con un diseño cuasiexperimental y basado en una intervención con pretest y post test, se llevó a cabo en la Universidad de Extremadura en el primer semestre académico del curso 2023-2024, con una duración total de tres meses. La intervención se llevó a cabo con estudiantes de 4º curso del grado de Educación infantil, dentro de la asignatura “Expresión Artística en Educación Infantil”.

### 6.2.1. PARTICIPANTES

En la intervención participaron 57 estudiantes, pero finalmente, la muestra quedó conformada en 23 participantes, debido a que se excluyeron todos aquellos que no hubieran realizado alguno de los test de evaluación antes o después de la intervención (pretest o post test) o que, habiéndolos realizado, no se pudiera identificar su pretest con su post test debido a un cambio en el seudónimo identificador. La realización de las pruebas e intervención requirieron de un consentimiento informado y firmado y fue anónima. La media de edad de la muestra es de 24 años (D.T.= 7,54), siendo el 78,3% mujeres (N=18) y el 21,7% hombres (N=5).

### 6.2.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS

#### 6.2.2.1. TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO (TTCT) DE TORRANCE (2008)

El TTCT, en formato papel, proporcionó a los participantes un conjunto de figuras incompletas, divididas en tres subpruebas, y se les instó a completarlas dentro de un tiempo establecido (30 minutos aproximadamente). El objetivo es que la figura final represente una narrativa única e intrigante (Torrance, 2008). Las tres tareas están incorporadas en el sistema de puntuación, el cuál produce cinco puntuaciones de subescala (fluidez, originalidad, elaboración, abstracción de los títulos y resistencia al cierre prematuro) y una puntuación total. En el presente trabajo, se ha empleado la versión A del TTCT como herramienta para medir la capacidad creativa individual. La corrección de los test ha sido realizada por dos evaluadores externos.

Este instrumento, siguiendo los criterios propuestos para su corrección (Torrance, 2008), permitió recoger los siguientes datos y variables numéricas:

- *Fluidez*: Capacidad para producir muchas ideas. Medida con la cantidad de dibujos realizados en la actividad 2 y 3.

- *Originalidad*: La capacidad de dar a luz ideas novedosas de su propio pensamiento. Medida por la cantidad de dibujos, de las tres actividades, que se consideran originales.
- *Elaboración*: Capacidad para describir algo con detalles. Se mide la cantidad de dibujos que se consideran elaborados, también de las tres actividades.
- *Abstracción de los títulos*: Capacidad de producir buenos títulos, implicando el proceso de pensamiento de síntesis y organización. Se evalúan los dibujos que tienen títulos de 0 a 3, siendo la cantidad total la suma de todas las puntuaciones. Medido en las actividades 1 y 2.
- *Cierre prematuro*: Capacidad para completar las ideas originales. Mide la cantidad de dibujos completos, sólo en la actividad 2.
- *Creatividad total*: Suma de los puntajes anteriores.

#### 6.2.2.2. SHORT SCALE OF CREATIVE SELF (SSCS) DE KARWOWSKI (2011)

Karwowski (2011) diseñó la Short Scale of Creative Self (SSCS) para medir la autoeficacia y autoconcepto creativo, siendo considerada una de las evaluaciones psicométricas más sólidas de este constructo. La SSCS se compone de 11 ítems medidos en Escala Likert de cinco grados, donde seis ítems miden la autoeficacia creativa y cinco ítems miden la identidad personal creativa. Si bien, ambos constructos se estudian a menudo de forma conjunta, ambas subescalas pueden usarse como escalas independientes. Esta escala mide las variables autoeficacia creativa e identidad personal creativa de los participantes, considerándose ambas en conjunto la variable de autoconcepto creativo.

Se midieron de la siguiente manera:

- *Autoeficacia creativa*: Variable numérica, indicada por el promedio de los ítems 3, 4, 5, 6, 8 y 9.

- *Identidad personal creativa*: Variable numérica, indicada por el promedio de los ítems 1, 2, 7, 10 y 11.
- *Autoconcepto creativo*: Variable numérica, indicada por el promedio de los 11 ítems.

### 6.2.3. PROCEDIMIENTO

Antes de comenzar este estudio, en la primera sesión, se informó detalladamente a los estudiantes sobre el mismo y se les pidió el consentimiento para participar en el mismo. Todos los estudiantes del grupo dieron su consentimiento. Se les informó sobre los objetivos del estudio, pero también que la realización de los proyectos creativos eran actividades evaluables de la asignatura de Expresión Artística en Educación Infantil, siendo voluntaria la participación en los test. Se les explicó el tipo de trabajo que debían realizar y la metodología que íbamos a realizar, indicando que debían realizar un proyecto de creación musical o sonora individual y otro de forma colaborativa bajo la metodología ABC. Como evidencia de los procesos creativos también se les pidió la elaboración de un diario de trabajo.

En la segunda sesión se les pasó el pretest, consistiendo en la realización del test de pensamiento creativo de Torrance (2008) y la Short Scale of Creative Self (SSCS) de Karwowski (2011).

A lo largo de los tres meses que duró la intervención didáctica, los participantes fueron realizando sus proyectos de forma autónoma bajo la supervisión de la docente, generándose espacios de retroalimentación y coevaluación de los procesos creativos entre todos los estudiantes y la misma docente. Paralelamente se realizaron en clase las actividades musicales de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, siendo un total de 8, dos de cada dimensión, y distribuidas en 8 sesiones.

En la penúltima sesión de clase se expusieron todos los trabajos colaborativos y sólo los trabajos individuales cuyos autores accedieron a hacerlo, preservando así la intimidad de los



estudiantes. Se entregaron los productos finales en formato audio, así como los diario de trabajo para su evaluación.

Finalmente, en la última sesión de clase se llevó a cabo de nuevo la evaluación de creatividad y autoeficacia y autoconcepto creativo a través del test de pensamiento creativo de Torrance (2008) y la Short Scale of Creative Self (SSCS) de Karwowski (2011).

Una vez que se terminó la intervención didáctica y se realizaron las evaluaciones, se procedió al vaciado de datos de los cuestionarios y a la corrección de los mismos. Para la corrección del test de Pensamiento creativo de Torrance (2008) se recurrió a dos evaluadores externos capacitados, sin conocimiento previo del protocolo del estudio y las condiciones o los participantes. Una vez se tuvieron los datos de los participantes se procedió al análisis estadístico.

### 6.3. RESULTADOS

Los análisis estadísticos fueron realizados con el software SPSS versión 21.0. Antes de realizar los análisis de datos se comprobó la consistencia interna de los cuestionarios usados mediante el cálculo de la Alfa de Cronbach. En ambos casos, los resultados muestran gran consistencia interna y validez. En el caso de la Short Scale of Creative Self (SSCS) de Karwowski (2011) en la evaluación pretest el puntaje fue de ( $\alpha=0,837$ ), y en la evaluación post test de ( $\alpha=0,755$ ). Con respecto al test de pensamiento creativo de Torrance, la evaluación pretest arrojó un Alfa de Cronbach de ( $\alpha=0,746$ ), y en la evaluación posttest de ( $\alpha=0,717$ ).

Posteriormente, se llevó a cabo una comparación entre medias a través de una prueba T para muestras relacionadas de todas las variables (autoeficacia y autoconcepto creativo, fluidez, originalidad, elaboración, abstracción de título, cierre prematuro y creatividad total) en el pre y el post

test. Finalmente, se realizaron correlaciones de Pearson entre las variables de nuestro estudio para analizar las posibles relaciones entre ellas.

### 6.3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE PRUEBA T DE MUESTRAS RELACIONADAS DE LAS VARIABLES

El análisis estadístico realizado nos muestra diferencias estadísticamente significativas en las variables de creatividad, fluidez, título y cierre prematura. En el puntaje de pensamiento creativo o creatividad los participantes obtienen una media de pretest de  $X=54,04$  (D.T.= 16,88) y de post test de  $X=67,17$  (D.T.=17,53) con un  $t= -0,55$  y  $p=0,00<0,05$ . Estos datos muestran un aumento significativo de creatividad una vez realizada la intervención didáctica.

A su vez dentro de las variables que conforman el constructo de creatividad se obtienen un aumento en los puntajes estadísticamente significativo en fluidez con una media de pretest de  $X=23,26$  (D.T.= 7,05) y de post test de  $X=28,52$  (D.T.=6,58) con un  $t(-4,40)$  y  $p=0,00<0,05$ ; en título con una media de pretest de  $X=3,48$  (D.T.= 4,25) y de post test de  $X=6$  (D.T.=4,48) con un  $t(-3,58)$  y  $p=0,02<0,05$ , y en cierre prematuro con una media de pretest de  $X=6,48$  (D.T.= 2,52) y de post test de  $X=8,65$  (D.T.=1,52) con un  $t(-4,515)$  y  $p=0,00<0,05$ .

Sin embargo, no se obtienen cambios estadísticamente significativos tras la intervención didáctica musical dentro de las variables relacionadas con creatividad como son originalidad ni elaboración. En originalidad se obtiene una media en la evaluación pretest de  $X=12,91$  (D.T.= 5,27) y de post test de  $X=14,82$  (D.T.=6,72) con un  $t(-1,998)$  y  $p=0,58>0,05$ , y en elaboración, se obtuvo un puntaje medio en el pretest de  $X=7,91$  (D.T.= 4,71) y de post test de  $X=9,17$  (D.T.=5,23) con un  $t(-1,731)$  y  $p=0,97>0,05$ . Si bien se observa un crecimiento medio mayor tras la realización de la intervención didáctica, el aumento no llega a ser estadísticamente significativo.

De igual forma, no se obtienen cambios estadísticamente significativos en las puntuaciones medias de los participantes en autoconcepto y autoeficacia creativa. En el puntaje global de

autoconcepto creativo los participantes mostraron una media en la evaluación pretest de  $X=41,56$  (D.T.= 5,06) y de posttest de  $X=42,17$  (D.T.=4,14) con un  $t(-0,55)$  y  $p=0,59>0,05$ . En esa misma línea se obtuvo en la variable de autoeficacia creativa con una media pretest de  $X=21,74$  (D.T.= 2,64) y de posttest de  $X=23,09$  (D.T.=2,71) con un  $t(-1,808)$  y  $p=0,84>0,05$ . En ambas variables los puntajes medios de los participantes son muy altos y aumenta la media, pero no llega a ser una diferencia significativa tras la realización de la intervención didáctica.

**Tabla 12**

*Estadísticos descriptivos y de la prueba T de muestras relacionadas de las variables del estudio*

		X	D.T	t	$\alpha$
Autoconcepto creativo	Autoconcepto_pre	41,56	5,06	-0,55	0,59
	Autoconcepto_post	42,17	4,14		
Autoeficacia creativa	Autoeficacia-pre	21,74	2,64	-1,808	0,84
	Autoeficacia-post	23,09	2,71		
Creatividad	Creatividad_pre	54,04	16,88	-5,542	0,00
	Creatividad_post	67,17	17,53		
Fluidez	Fluidez_pre	23,26	7,05	-4,403	0,00
	Fluidez_post	28,52	6,58		
Originalidad	Originalidad_pre	12,91	5,27	-1,998	0,58
	Originalidad_post	14,82	6,72		
Elaboración	Elaboración_pre	7,91	4,71	-1,731	0,97
	Elaboración_post	9,17	5,23		
Título	Título_pre	3,48	4,25	-3,589	0,02
	Título_post	6	4,48		
Cierre prematuro	Cierre_pre	6,48	2,52	-4,515	0,00
	Cierre_post	8,65	1,52		

### 6.3.2. ANÁLISIS CORRELACIONAL DE CREATIVIDAD Y AUTOCONCEPTO Y AUTOEFICACIA CREATIVA

Finalmente, se realizó un análisis correlacional entre la variable de creatividad y autoconcepto y autoeficacia creativa en la evaluación pretest y post test, es decir antes y después de la intervención. En la evaluación pretest se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre fluidez y originalidad con autoconcepto creativo (0.519  $p=.001$ ) y (0.434  $p=.003$ ) respectivamente, variables relacionadas con la creatividad, pero no con el resto de las variables medidas en nuestro estudio. Sin embargo, en la evaluación post test no se produce relaciones significativas entre autoconcepto creativo y creatividad y sus variables relacionadas.

En esta misma línea, en la evaluación pretest de autoeficacia creativa encontramos correlaciones significativas entre fluidez y originalidad y autoeficacia creativa (0.559  $p=.000$ ) y (0.532  $p=.000$ ), respectivamente. Además, también hay una asociación positiva y significativa con el puntaje global de creatividad (0.434  $p=.003$ ). En la evaluación post test solo se encontró correlación positiva con la variable de elaboración y autoeficacia creativa (0.444  $p=.003$ ).

## 6.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio fue desarrollar la creatividad y autoeficacia y autoconcepto creativo y analizar la posible relación entre ambas variables en los futuros docentes a través de experiencias creativas en su formación inicial.

Con respecto a la primera y segunda pregunta de investigación (PI1 y PI2) no se encontraron evidencias de relación entre estas variables. Aunque si se encontraron relaciones en la evaluación pretest entre algunas variables relacionadas con la creatividad con son originalidad y fluidez no se encontraron con la variable global de desempeño creativo, por lo que los datos son inconclusos. Tampoco se encontraron diferencias significativas en las medias en autoeficacia y autoconcepto

creativo entre la evaluación pre y post, por lo que la pregunta PI5 y PI6 tendrían una respuesta negativa y la intervención didáctica llevada a cabo no habría producido cambio en el alumnado. Si bien el alumnado mostraba un alto puntaje en ambas variables y aumentaron sus medias después de la intervención didáctica musical. También se debe subrayar que se encontraron valores muy altos en los puntajes de todos los ítems de autoconcepto y autoeficacia creativa, tanto en la evaluación pre como post test. Este dato puede ser explicado desde la deseabilidad social, entendiendo esta como un estilo de respuesta, o como una tendencia de conducta, en situaciones donde existe un componente de juicio por parte de los demás. Debido a que la mayor parte de los seres humanos desean mostrar ante los demás una imagen favorable, que a menudo se concreta en máscaras cuyo fin es ocultar todo lo que es percibido como inaceptable, existiría una presión dirigida a ajustar la individualidad para adaptarla a los moldes de la expectativa (McKibben y Silvia, 2017). A pesar de que la evaluación era anónima y que el clima generado era confiable, posiblemente los participantes sintieron esta necesidad de afiliación, aumentando sus valores de autopercepción creativa. En definitiva, este fenómeno puede ser el responsable de un sesgo psicométrico, siendo esta una limitación generalizada de las herramientas de medida de autoinforme.

Ahora bien, el hallazgo más significativo de nuestro estudio es con respecto la variable de creatividad pues si se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes medios de creatividad total de la evaluación pre y post test, medidos con el TTCT, dando respuesta afirmativa a la PI3 acerca de si era posible desarrollar las habilidades creativas de los estudiantes. Estos resultados apoyan la teoría de que la creatividad se puede enseñar y se puede aprender (Torrance, 1972). Son numerosas las intervenciones exitosas que se han llevado a cabo como entrenamiento de las habilidades creativas en adultos. Estos programas de entrenamiento de la creatividad bien diseñados generalmente inducen mejoras en el desempeño y estos efectos se generalizan a través de criterios, entornos y poblaciones objetivo (Scott et al., 2004). Al examinar los factores que contribuyen a la efectividad de estos programas, se comprueba que los más exitosos tienden a enfocarse en el

desarrollo de habilidades cognitivas y las estrategias utilizadas para aplicarlas, mediante ejercicios realistas adaptados al campo específico (Valgeirsdottir y Onarheim, 2017). Por tanto, el hecho de que la actividad creativa propuesta en este estudio fuera apoyada en clase con ejercicios específicos de desempeño determinó probablemente el éxito de la actividad. Estos ejercicios de creatividad musical, enfocados en la búsqueda de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, sentaron las bases para las experimentaciones individuales y colectivas, pudiendo dar explicación al incremento en los puntajes de creatividad del test de pensamiento creativo de Torrance (2008).

A su vez, el factor social también pudo explicar el incremento de creatividad de los participantes de esta intervención. Las influencias sociales y ambientales sobre la creatividad son objeto de importantes estudios, con amplias implicaciones para la psicología del desempeño humano y con aplicaciones en la educación. Amabile (2013) esclareció cómo las diferencias en el entorno social que rodea la realización de tareas podrían alterar el comportamiento creativo de las personas. La intervención de este estudio consistió en la realización de dos proyectos creativos, uno individual y otro colaborativo. Finalizada la intervención, se recogieron las percepciones de los participantes, donde a modo de diario, imprimieron sus reflexiones personales acerca de sus propios procesos creativos individuales y grupales. Estos testimonios indicaron que la mayoría de los participantes se encontraron más cómodos realizando los trabajos colaborativos que los individuales. Los vínculos sociales, la conectividad y la confianza dentro de los grupos, dentro de un contexto de libertad de expresión, pudo ser el factor social que influyó en la motivación intrínseca de los estudiantes, y por tanto en su creatividad.

Continuando con la motivación como elemento de la creatividad, se podría interpretar que el empleo de metodologías activas centradas en el estudiante, como lo es el ABC, también incide en la motivación y, por tanto, favorecen los procesos creativos. En este caso, la motivación viene dada por la conexión emocional del estudiante con el proyecto creativo, incluyendo las vivencias como parte activa del aprendizaje. Las fases y acciones propuestas por Caeiro-Rodríguez (2018) para el ABC,

parten del deseo de expresar, de una idea, imagen o sentimiento, sobre el cual proyectar su obra, al igual que otros modelos de ABP. De esta manera, se les propuso a los estudiantes que realizaran antes de comenzar, un ejercicio de introspección previo para determinar qué les gustaría expresar con sus creaciones, siendo este el elemento motivador. En el caso de los proyectos colaborativos, se realizó una exposición oral de los deseos que tenían algunos estudiantes, invitando a sus compañeros a colaborar en sus proyectos. Así, aunque la motivación no surgiera de un deseo personal, si lo fue desde un deseo colectivo, generando otra serie de sentimientos que permitieron la motivación de los grupos. Por tanto, el valor pedagógico de esta metodología es que puede aprenderse, la música en este caso, a través de la propia creación. Fundamentada en que en el acto creador existe un compromiso cognitivo y emocional, y teniendo en cuenta los resultados de este estudio, se puede responder afirmativamente a la PI4, indicando que el empleo del ABC puede desarrollar la creatividad de los futuros docentes.

Por otro lado, la flexibilidad y libertad ofrecida a los participantes a través de la realización de proyectos creativos desde una concepción de artes integradas permitió a los estudiantes realizar sus proyectos musicales y sonoros apoyados en otros lenguajes artísticos, gatillando este contexto los procesos de creatividad. Principalmente, se realizaron producciones audiovisuales que, si bien estaban fundamentadas en exploraciones y experimentaciones musicales y sonoras, estos conversaban con textos e imágenes, fijas o en movimiento, con las cuales los participantes parecían sentirse más cómodos. Se encontraron estudios que confirmaron que el autoconcepto musical de la persona puede condicionar su autoeficacia creativa (Mawang et al., 2018) y desde la población docente, que la baja confianza de los profesores generalistas en sus habilidades musicales también determinaba su creatividad musical (Bautista et al., 2022). Por tanto, el autoconcepto musical negativo que suelen tener los docentes generalistas, achacado principalmente a su escaso dominio de la música, puede verse revertido en este caso debido a que se expandió el concepto de música al mundo

sonoro y al arte en general. Esto aumentó probablemente los niveles de confianza de los futuros docentes, repercutiendo directamente en su creatividad.

Finalmente, los hallazgos y las reflexiones obtenidas de este estudio se presentan como una experiencia de innovación en la formación de profesores, pero también como un entrenamiento válido de las habilidades creativas de los estudiantes. La demanda de este campo de investigación en desarrollo continuo ha generado muchos programas de capacitación en creatividad que han demostrado ser exitosos, aunque según algunos autores todavía existe la incertidumbre sobre los elementos particulares que diferencian a un programa superior de otro (Valgeirsdottir y Onarheim, 2017). Se espera que este estudio pueda aportar claridad a este tema, pero sobre todo abre una puerta más a la renovación de la educación superior desde la implementación de metodologías creativas en la formación del profesorado, dotando de esta manera a los futuros docentes de competencias que garanticen la presencia de la creatividad en su desempeño docente.

#### 6.4.1. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Aunque el diseño y los resultados de nuestro estudio son novedosos y aportan un nuevo impulso al campo de la investigación sobre la creatividad, existen limitaciones, en particular, el tamaño de la muestra fue pequeño ( $n=23$ ) y pudo dar el sesgo por deseabilidad social en las medidas de autoinforme. Como recomendación a futuro, se indica que este sesgo puede contrarrestarse con estrategias específicas para su control, evitando las distorsiones o detectando las mismas, mediante la aplicación de instrumentos de escalas específicas de evaluación de sinceridad o deseabilidad social (McKibben y Silvia, 2017).

Por otro lado, sería interesante que se investigara si estos resultados se mantienen en el tiempo, pero, sobre todo, si es que se emplean en tareas de transferencia, en concreto en la futura labor docente de los participantes de este estudio. Además, también sería interesante el aumentar el tiempo de la intervención para ver si se produciría una mayor variabilidad en el autoconcepto creativo.



A su vez, también sería interesante estudiar más exhaustivamente la relación de creatividad con otras variables como flexibilidad entre otras variables relacionadas.

## 6.5. REFERENCIAS

- Abril Gallego, A. M., & Peinado, M. (2023). Formación inicial docente en comunidad de aprendizaje y ABP. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(3), 1–20. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.21339>
- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical - RECIEM*, 3(2), 1-16. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0606110002A>
- Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3-15. <https://doi.org/10.1002/jocb.001>
- Arán Filippetti, V. & Krumm, G. (2020): A hierarchical model of cognitive flexibility in children: Extending the relationship between flexibility, creativity and academic achievement, *Child Neuropsychology*, DOI: 10.1080/09297049.2019.1711034
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Benedek, M., Bruckdorfer, R., & Jauk, E. (2019). Motives for creativity: Exploring the what and why of everyday creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 1–16. <https://doi.org/10.1002/jocb.396>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, individuo y sociedad*, 30(1), 159. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57043>

- Cayirdag, N. (2017). Creativity Fostering Teaching: Impact of Creative Self-efficacy and Teacher Efficacy, *Educational Sciences-Theory & Practice*, 17 (6), 1959-1975.  
<https://doi.org/10.12738/estp.2017.6.0437>
- Chetan Walia (2019): A Dynamic Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, DOI: 10.1080/10400419.2019.1641787
- Cheung, R. H. P., & Leung, C. H. (2013). Preschool teachers' beliefs of creative pedagogy: Important for fostering creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 397-407.  
<https://doi.org/10.1080/10400419.2013.843334>
- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using?. *Roeper review*, 23(2), 72-79. <https://doi.org/10.1080/02783190009554069>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins Publications.
- Echeburúa, E., Amor, P. J. y Corral, P. D. (2003). Autoinformes y entrevistas en el ámbito de la psicología clínica forense: limitaciones y nuevas perspectivas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(126), 503-522.
- Faria, A. F. (2022). Para pensar a educação musical no tempo presente: ao final, as artes integradas dizem respeito ao ensino de música?. *Brazilian Journal of Development*, 8(5), 34744-34757.  
<https://doi.org/10.34117/bjdv8n5-137>
- Galvis, R. V. (2007). El proceso creativo y la formación del docente. *Laurus*, 13(23), 82-98.
- Giráldez, A. (2013). Enseñar artes en un mundo digital: diez propuestas para la formación del profesorado. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 3 (5), 85-104. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15466>

- Grainger, T., Barnes, J., & Scoffham, S. (2004). A creative cocktail: Creative teaching in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 243–253. <https://doi.org/10.1080/0260747042000309475>
- Gómez, N. B., Ribes, A. M., & Galán, M. E. R. (2020). Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente. *Revista Electrónica de LEEME*, (46), 68-91. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17764>
- Guilford, J. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Haase, J., Hoff, E.V., Hanel P. H. & Innes-Ker, A. (2018). A Meta-Analysis of the Relation between Creative Self-Efficacy and Different Creativity Measurements. *Creativity Research Journal*, 30 (1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1411436>
- Hennessy, S. (2015). Garden or Desert: The Contradictions of Policy and Practice in School Music Education. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3(1), 31-40. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p031-040>
- Karwowski, M. (2011). It doesn't hurt to ask... But sometimes it hurts to believe: Polish students' creative self-efficacy and its predictors. *Psychology, Aesthetic Creative & Arts* 5, 154–164. <https://doi.org/10.1037/a0021427>
- Karwowski, M. (2016). The Dynamics of Creative Self-Concept: Changes and Reciprocal Relations Between Creative Self-Efficacy and Creative Personal Identity. *Creativity Research Journal*, 28 (1), 99-104. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1125254>
- Karwowski, M., Lebuda, I., & Wiśniewska, E. (2018). Measuring creative self-efficacy and creative personal identity. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 28(1), 45–57. [http://www.creativity.or.kr/page/archive/archive\\_view.html?report\\_no=274#](http://www.creativity.or.kr/page/archive/archive_view.html?report_no=274#)

- Kim, K. (2011). Proven reliability and validity of the Torrance Tests of Creative Thinking 541 (TTCT). *Psychology Of Aesthetics, Creativity, And The Arts*, 5(4), 314-315. <https://doi.org/10.1037/a0021916>
- Kim, K. (2020). The effect of preschool teachers creativity on creativity-fostering teaching: Focusing on mediating effect of teaching efficacy. *Korean Journal of Childcare and Education*, 16(2), 47-65. <https://doi.org/10.14698/jkcce.2020.16.02.047>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Marín Ibáñez, R., & de la Torre, S. D. L. (2000). *Manual de creatividad: Aplicaciones educativas*. Vicens Vives.
- McKibben, W. B., & Silvia, P. J. (2017). Evaluating the distorting effects of inattentive responding and social desirability on self-report scales in creativity and the arts. *The Journal of Creative Behavior*, 51(1), 57-69. <https://doi.org/10.1002/jocb.86>
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001>
- Murillo, A., Riaño, M. E., & Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista electrónica Leeme*, 43, 1-18. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14007>
- Murillo, A., & Tejada, J. (2022). Transforming generalist teachers' self-perceptions through art creativity: An intervention-based study. *International Journal of Education & the Arts*, 23(11). <http://doi.org/10.26209/ijea23n11>

- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London, UK: DfEE.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re35009.pdf>
- Economidou Stavrou, N. (2013). Fostering musical creativity in pre-service teacher education: Challenges and possibilities. *International journal of music education*, 31(1), 35-52. <https://doi.org/10.1177/0255761411431391>
- Ozkal, N. (2014). Relationships between teachers` creativity fostering behaviors and their selfefficacy beliefs. *Educational Research and Reviews*, 9, 724–733. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1816>
- Paek, S, H., & Runco, M. (2017). Dealing with the criterion problem by measuring the quality and quantity of creative activity and accomplishment. *Creativity Research Journal*, 29(2), 167-173. <https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1304078>
- Puryear, J. (2014). Inside the creative sifter: Recognizing metacognition in creativity development. *The Journal of Creativity Behavior*, 50(4), 321-332. <https://doi.org/10.1002/jocb.80>
- Riaño, M. E., Murillo, A., & Tejada, J. (2022). Educación musical, creatividad y tecnología: Un estudio exploratorio sobre estrategias docentes y actividades creativas con software ex novo. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 41-63. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.3>
- Rietzschel, E. FDe Dreu, . C.K.W. Nijstad B.A. (2007).\_Personal need for structure and creative performance: The moderating influence of fear of invalidity\_ *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33 (6), 855-866, [10.1177/0146167207301017](https://doi.org/10.1177/0146167207301017)

- Ruiz, E. B., & Guerrero, I. M. M. (2020). La formación inicial de los futuros maestros a través del Aprendizaje Basado en Proyectos desde la Educación Musical. *Electronic Journal of Music in Education, (46)*, 208-223. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18031>
- Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24(2)*, 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13565>
- Sawyer, K. (2006). Group creativity: Musical performance and collaboration. *Psychology of Music, 34* (2), 148-165. <https://doi.org/10.1177/0305735606061850>
- Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal, 16*, 361–388. <https://doi.org/10.1080/10400410409534549>
- Stavrou, N. E. (2013). Fostering musical creativity in pre-service teacher education: Challenges and possibilities. *International journal of music education, 31(1)*, 35-52. <https://doi.org/10.1177/02557614111431391>
- Sydykova, R., Kakimova, L., Ospanov, B., Tobagabylova, A., Kuletova, U. (2018). A conceptual approach to developing the creativity of a music teacher in modern educational conditions. *Thinking Skills and Creativity, 27*, 160-166. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.007>.
- Tejada, J., Murillo, A., & Mateu-Luján, B. (2023). 'It blew my mind'. Creating spaces for integrating creativity, electroacoustic music and digital competencies for student teachers. *British Journal of Music Education, 1-13*. <https://doi.org/10.1017/S0265051723000384>
- Tejada, J., Murillo, A., & Berenguer, J. M. (2023). Acouscapes: A software for ecoacoustic education and soundscape composition in primary and secondary education. *Organised Sound, 1-9*. <https://doi.org/10.1017/S1355771823000201>

Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *Journal of Creative Behavior*, 6, 114–143.

Torrance, E. P. (1998). *The Torrance tests of creative thinking norms—technical manual figural (streamlined) forms A&B*. Scholastic Testing Service, Inc.

Torrance, P.E. (2008). *Torrance Test of Creative Thinking Interpretive Manual*. Scholastic Testing Service, Inc. Bensenville, IL.

Valgeirsdottir, D., & Onarheim, B. (2017). Studying creativity training programs: A methodological analysis. *Creativity and Innovation Management*, 26(4), 430-439.  
<https://doi.org/10.1111/caim.12245>





---

# CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES



## CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

### 7.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El panorama de la creatividad en la educación musical, según la revisión sistemática de fuentes bibliográficas de los últimos diez años realizada, está experimentando cambios significativos impulsados por avances tecnológicos, nuevas metodologías de enseñanza y una mayor conciencia de la importancia del aprendizaje creativo en el desarrollo integral de los estudiantes (Trujillo-Galea y Juárez-Ramos, 2023). Muestra de ello son los innovadores proyectos basados en la creación musical y sonora que se están llevando a cabo desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior.

Estos proyectos garantizan su éxito desde el empleo de enfoques interdisciplinares, transdisciplinares y de artes integradas, por su visión de creación como proceso de aprendizaje y la aceptación de creativities múltiples, usando metodologías activas como el aprendizaje por proyectos de creación colaborativa, a través de su apertura a la mediación artística y/o empleando las nuevas herramientas que los avances tecnológicos ponen al servicio de estos procesos. Sin embargo, estos proyectos no parecen definir la realidad generalizada en las aulas, siendo su ocurrencia menos frecuente de lo que sería deseable.

La literatura en este campo también manifiesta una preocupación por la labor docente como responsable directa del desarrollo de la creatividad y de los proyectos creativos en los distintos niveles educativos (Tan et al., 2019). El dominio de pedagogías creativas por parte del profesorado, sus creencias acerca de la creatividad y su autoconcepto parecen determinar la existencia de la actividad creadora en el aula (Mullet et al., 2016). Por otro lado, la educación musical escolar puede ser el vehículo ideal en el que desarrollar estas experiencias creativas (Kaschub y Smith, 2009). Por ello este estudio ha pretendido estudiar en profundidad el caso de los docentes extremeños encargados de la educación musical en los niveles escolares, es decir, los generalistas de Educación Infantil y los especialistas de música de Educación Primaria y Secundaria, y ampliar el conocimiento general sobre

los perfiles docentes que dibujan la realidad creativa en la educación, así como sus posibles causas y propuestas de mejora.

Los resultados de este estudio indicaron que las actividades musicales creativas son las que menos se emplean, en pro de otro tipo de actividades musicales como la interpretación vocal e instrumental o la audición musical, y que existe una correlación entre la importancia que otorgan a estas actividades y la dedicación en tiempo a las mismas. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que indicaron la preferencia del profesorado por actividades más dirigidas y menos flexibles (Carrillo y Vilar, 2014; Hennessy, 2015; Jorquera, 2010; Tan et al., 2019), siendo la formación inicial del profesorado una de las principales razones de ello (Cayirdag, 2017; Galvis, 2007; Grainger et al., 2004; Stavrou, 2013; Sydykova et al., 2018)

Si bien estos resultados se confirmaron en las tres etapas, otro dato importante que arrojó este estudio es que a medida que ascendemos en los niveles escolares, la importancia y dedicación a estas actividades creativas disminuye, siendo más altos los puntajes otorgados por los docentes de Educación Infantil que por los de Educación Primaria y Secundaria, y menor aún en Secundaria que en Primaria. Este hecho puede ser explicado desde el autoconcepto manifestado por los propios docentes en tanto que el profesorado de Infantil se considera más creativo e innovador que el de Primaria, y este más que el de Secundaria. Estudios previos indicaron que el papel del profesorado es crucial en la integración de la creatividad en la educación, siendo sus creencias sobre la creatividad determinantes en el desarrollo del pensamiento creativo en las instituciones educativas (Bereczki y Kárpáti, 2018). Además, el autoconcepto de los profesores en cuanto a habilidades creativas se relaciona estrechamente con su estilo de enseñanza (Mullet et al., 2016). Por tanto, esto puede llevar a que los docentes que no se consideran creativos no se sientan preparados para fomentar o reconocer la creatividad en sus aulas (Davies et al., 2014; Huang, et al., 2021).

Por otro lado, la formación pedagógica de los docentes también podría estar relacionada con el empleo de actividades creativas. Si bien los docentes de Primaria y Secundaria recibieron una formación más especializada en música y su didáctica, los maestros de Educación Infantil reciben particularmente un enfoque más centrado en la pedagogía y el desarrollo infantil y esto puede aportarle más herramientas para desarrollar el aprendizaje creativo desde enfoques más centrados en el alumno. Esto sugiere que la formación pedagógica desempeña un papel crucial en el fomento de la creatividad en las actividades musicales, una conclusión respaldada por investigaciones anteriores (Alsina, 2006; Martín y Arriaga-Sanz, 2019; García y Acitores, 2020; Arriaga et al., 2021; Bogojević y Pance, 2022).

Este es uno de los hallazgos más importantes de esta investigación doctoral en tanto que vendría a apoyar la teoría de que las prácticas docentes pueden condicionar la capacidad creativa de los niños. Los estudios demuestran que la creatividad aumenta en el niño hasta llegar a los 7-8 años coincidiendo con la entrada en Educación primaria donde se produce un estancamiento que conlleva a posteriori un declive que avanza hasta la etapa de adultez (Gardner, 1997; Kim, 2011). Además, este fenómeno se ha acentuado a lo largo de las décadas, donde se ha ido produciendo una disminución de la creatividad generación tras generación. Los estudios muestran como los niños desde los años 90 hasta ahora son cada vez menos expresivos, enérgicos, menos imaginativos, más convencionales, menos apasionados, con menos capacidad de ver un punto de vista diverso, menos abiertos a nuevas experiencias, menos curiosos y más conformistas (Kim, 2011).

Este declive en la creatividad tiene una causa multifactorial. En primer lugar, una de las claves es el propio desarrollo del pensamiento lógico del niño (Runco, 2008), ya que la disminución en el pensamiento creativo está asociado con el aumento de los procesos cognitivos. Si bien es cierto que este fenómeno psicológico se produce también lo es que, si los profesores no priorizan la inclusión de contenidos y actividades creativas en el aula y, por ende, no les dedican tiempo, los estudiantes no tendrán la oportunidad de desarrollar su creatividad. Esta habilidad, al no ser fomentada, puede

disminuir o perderse con el tiempo, como lo indican investigaciones en neurociencia (Kuhl et al., 2010). Así, y teniendo en cuenta que la creatividad está condicionada por muchos factores, podríamos decir que la disminución de experiencias musicales creativas a lo largo de las etapas escolares, en favor de otras actividades de pensamiento convergente, puede estar afectando a la disminución de las capacidades creativas de los escolares.

Otro de los hallazgos novedosos que ha arrojado este estudio es que los profesores generalistas de Infantil emplean más las actividades creativas basadas en el sonido que las puramente musicales. Es decir, la recreación de paisajes sonoros o la experimentación sonora son actividades que están más presentes en las aulas de Infantil que la composición musical. Este dato ha sido explicado por la naturaleza de los entornos de aprendizaje y metodologías empleadas en esta etapa y por la formación docente. Los enfoques pedagógicos que se centran en la exploración de experiencias sonoras aprovechan la curiosidad y el deseo de aprendizaje de los niños. Estos enfoques incluyen la investigación de las cualidades del sonido, la exploración de sus características y la promoción de la capacidad de describir y reproducir sonidos específicos (Dansereau, 2015; Munandar, 2009) y por tanto, no necesitan conocimientos musicales, sino las habilidades y estrategias pedagógicas adecuadas con las que ya cuentan los docentes de Infantil. La interdisciplinariedad entre arte y ciencia presente en enfoques pedagógicos actuales como STEAM son empleados en las clases de Educación Infantil y promueven las actividades creativas (Yalçın y Erden, 2021), donde la investigación y la experimentación son herramientas esenciales para el aprendizaje. Este resultado, por tanto, también invita a reforzar la importancia de las metodologías musicales creativas basadas en el sonido y el acercamiento a las nuevas músicas para fomentar la percepción y el aprendizaje creativo (Boal et al, 2007; Cárdenas, 2007; Delalande, 2014; Murillo et al., 2019; Odena y Welch, 2009; Paynter, 1992; Schafer, 1994; Serván, 2010).

Habiendo sido detectada en esta investigación la necesidad de apoyar la formación inicial del profesorado y corroborada por otros estudios (Abramo y Reynolds, 2015; Randles y Tan, 2019), el

siguiente paso que se dio en esta investigación fue el de proponer acciones de mejora para esta situación. En particular se buscaron metodologías y actividades que permitieran el desarrollo de la capacidad creativa de los estudiantes, así como su dominio de las mismas, siendo estas competencias imprescindibles para su futura labor docente creativa. Estas acciones se materializaron en dos intervenciones realizadas con los estudiantes de Educación Infantil, una fue fundamentada en la improvisación musical libre y la otra en el Aprendizaje Basado en la Creación musical y/o sonora (ABC), resultando las dos exitosas.

Los resultados de esta investigación corroboraron que la actividad de la improvisación musical libre, como estimuladora de la experiencia de flujo, puede ser una actividad válida para adquirir autoeficacia y aprendizaje de los futuros docente. La literatura que aborda la formación inicial en educación musical para maestros generalistas resalta una problemática persistente para los formadores de docentes: la carencia de confianza o autoeficacia en su enseñanza (Bautista et al., 2022; Thorn y Brasche, 2015; Carroll y Harris, 2023). Este tipo de improvisación, que no está ajustada a una estructura musical, podría resolver esta problemática en tanto que ofrece un entorno lúdico de exploración y experimentación sonora libres, en el cual no se exige un parámetro de calidad del producto final, sino que el disfrute en el propio proceso de expresión y comunicación es más importante, manifestado en los indicadores de flujo.

De esta manera, estos resultados indicaron que la falta del dominio de técnica musical por parte de los docentes generalistas no debería ser un impedimento para implementar actividades musicales creativas. Por otro lado, la práctica de la improvisación implica una diversidad de procesos cognitivos y sociales, y adquirir esta destreza puede resultar especialmente ventajoso para estudiantes de todos los niveles (Sawyer, 2011), resultando la adquisición de esta destreza por parte de los docentes una excelente herramienta que permita la práctica creativa en las aulas de Infantil. Esta afirmación ha sido apoyada por estudios que sugieren que las iniciativas formativas de intervención en creatividad pueden mejorar la percepción de la autoeficacia en la enseñanza para la

creatividad, lo que, a su vez, podría fomentar la creatividad en la educación artística (Stavrou, 2013; Denee et al., 2023). Por tanto, este tipo de experiencias musicales creativas basadas en la improvisación libre permiten a los futuros docentes ganar confianza en su propia creatividad, y por ende, en su futura labor docente creativa.

De otra parte, esta investigación también indicó que el empleo de metodologías activas en educación superior puede mejorar las capacidades creativas de los futuros docentes, así como sus creencias sobre la creatividad y los procesos creativos, y sus competencias pedagógicas para el desempeño de actividades musicales creativas. Los estudiantes que participaron en la intervención lograron conocer la metodología de ABC a través de su propia experiencia creativa y esto pudo provocar el aumento evidenciado en su creatividad. Si bien la creatividad es un constructo complejo del cual dependen multitud de factores, la participación en esta experiencia pudo ser uno de ellos. En el desarrollo de este proyecto se estableció un entorno seguro y de apoyo dentro de un enfoque educativo centrado en el estudiante, se dio la libertad a cada participante de elegir las temáticas y técnicas sobre las que quería trabajar partiendo de los recursos, habilidades y capacidades con las que contaban, y fomentamos una comunicación creativa que estimula la exploración y la experimentación, tanto de forma individual como colaborativa. Este tipo de enfoques que nutren la participación activa de los futuros docentes pueden ofrecerles el aprendizaje de un marco metodológico válido para trabajar la creatividad musical, pero también sirve como programa de entrenamiento de su propia creatividad. La eficacia de este tipo de intervenciones de entrenamiento creativo se encuentra en que se centran en el desarrollo de habilidades cognitivas y las estrategias empleadas para su aplicación están basadas en ejercicios realistas ajustados al ámbito específico (Valgeirsdottir y Onarheim, 2017). Así, la conexión cognitiva y emocional de los participantes con sus propias vivencias, puestas al servicio de sus proyectos creativos y favorecidas con este tipo de metodologías (Caeiro-Rodríguez, 2018), también fueron importantes para lograr el desarrollo creativo.



Concluyendo, la presencia de la creatividad en la educación musical escolar está determinada por la formación y creencias de los docentes. La falta de formación en pedagogías musicales activas y creativas conlleva a estilos de enseñanza más dirigidos y menos flexibles y autónomos, aumentando los aprendizajes memorísticos y reproductivos según ascendemos en los niveles educativos. El empleo de metodologías activas y de experiencias creativas en la formación musical del profesorado pueden mejorar las capacidades creativas y creencias de los futuros docentes, así como sus competencias pedagógicas, necesarias para promover la creatividad musical en las aulas escolares.

Se enfatiza la necesidad de reforzar la educación musical en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la educación superior, integrando la creatividad como elemento esencial en las experiencias musicales. Los futuros profesores de música deben recibir una base teórica sólida sobre la creatividad y el aprendizaje creativo a través de la música, pero también pautas prácticas para su aplicación en el aula. Para los educadores generalistas sin una formación específica en música y/o pedagogía musical, también puede brindarse apoyo para que integren formas de creación musical creativa en sus clases cotidianas. Resulta necesario renovar los planes docentes de las carreras de formación del profesorado, permitiendo fortalecer las habilidades pedagógicas de los futuros docentes en torno a la creatividad musical, y mejorar su autoconcepto creativo.

## 7.2. LIMITACIONES

En primer lugar, el estudio de revisión sistemática presenta ciertas limitaciones que deben ser mencionadas. En la selección de las bases de datos, si bien fueron empleadas aquellas que garantizan la calidad científica y pertinencia de las fuentes en el campo de estudio, como son WoS, Scopus y ERIC, la ampliación de bases de datos podría haber ampliado la muestra y su representatividad. También podría haberlo hecho la selección de otros artículos que no estuvieran en los idiomas elegidos: el español, el portugués y el inglés. Por otro lado, la muestra puede presentar sesgo debido a que todos los estudios seleccionados fueron exitosos.

Los resultados de los estudios descriptivos ofrecen una panorámica del perfil y las metodologías utilizadas por los profesores generalistas de Infantil, y especialistas de música de Primaria y Secundaria de Extremadura. No obstante, aunque los datos son interesantes y consistentes con investigaciones anteriores, es importante interpretarlos con precaución, dada la limitación del tamaño y la selección no aleatoria de la muestra, que podría restringir la extrapolación de los resultados, pues solo los docentes más disponibles respondieron al cuestionario inicial, en lugar de representar a todos los posibles participantes de manera equitativa. A pesar de ello, estos hallazgos pueden servir como base para investigaciones futuras y para fomentar la reflexión y el intercambio de buenas prácticas en la enseñanza musical.

En cuanto a los estudios con intervención, se utilizó un método de muestreo de conveniencia y no pudimos seleccionar a los participantes para nuestra intervención. También podría sesgar los resultados el hecho de que los estudiantes eligieron participar voluntariamente en el experimento, en lugar de representar a todos los posibles participantes de manera equitativa. El acceso a los estudiantes del grado de Educación Infantil determinó la población de estudio, pero habría sido deseable poder realizar este mismo estudio con los estudiantes de la mención de música del grado de Educación Primaria y con los del Máster de Formación del Profesorado de la especialidad de Música. También se intentó emplear un grupo control para el último estudio cuasi experimental, pero las condiciones no fueron favorables para garantizar la objetividad de los datos y finalmente no se tuvieron en cuenta, eligiéndose el método de medición con pre y post test.

Se destaca también como limitaciones de este último estudio la posible deseabilidad en las respuestas de los tests de autoinforme con el consiguiente sesgo de los resultados y la falta de control de variables. Controlar todas las variables relevantes en una intervención educativa puede ser complicado, donde las diferencias individuales entre los participantes, así como los factores externos que pueden influir en los resultados, pueden afectar la interpretación de los hallazgos.

### 7.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las perspectivas de investigación que surgen de esta tesis doctoral, enfocada en las metodologías activas y creativas en la educación musical escolar, plantean varias posibilidades para la profundización de diferentes aspectos importantes relacionados con la formación inicial docente:

- Los estudios realizados con los estudiantes del grado de Infantil podrían replicarse con futuros docentes de música de Primaria y Secundaria para poder comparar resultados y verificar si es que la formación musical de estos últimos condiciona su desarrollo creativo o no.
- La evaluación de la creatividad de los productos musicales y sonoros realizados por los estudiantes en sus proyectos creativos podría arrojar nuevos datos que reforzaran la eficacia de este tipo de intervenciones para el desarrollo creativo de los futuros docentes.
- Sería apropiado evaluar a futuro la creatividad y las prácticas docentes de los participantes de estos estudios, pudiéndose verificar o no la validez de estas intervenciones.
- Se aconseja la ampliación de la muestra del estudio sobre la experiencia de Flow en la actividad de improvisación musical a otros estudiantes del mismo grado.
- Otra línea derivada de esta investigación sería el estudio de la autoeficacia y confianza del profesorado para crear con sonidos y música no tonal en comparación con la composición musical tonal. También sería interesante comparar grupos docentes generalistas y especialistas.
- Siguiendo con la investigación sobre la autoeficacia creativa de los docentes de música convendría indagar sobre el dominio y empleo de tecnologías digitales al servicio de la creación musical y sonora.

- Partiendo de que la colaboración interdisciplinaria y la mediación artística podrían proporcionar a los docentes la confianza necesaria para fomentar espacios de aprendizaje creativo en música y artes para sus alumnos, sería oportuno realizar intervenciones que avalen este tipo de colaboraciones con especialistas en creatividad, como músicos o artistas, o maestros que lleven a cabo proyectos creativos exitosos.

---

## REFERENCIAS



## REFERENCIAS

- Aaron, S., Blackwell, A.F. y Burnard, P. (2016). The development of Sonic Pi and its use in educational partnerships: Co-creating pedagogies for learning computer programming. *Journal of Music, Technology & Education*, 9(1), 75-94. <https://doi.org/10.1386/jmte.9.1.75>
- Abramo, J. M. y Reynolds, A. (2015). "Pedagogical creativity" as a framework for music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 37-51. <https://doi.org/10.1177/1057083714543744>
- Abril Gallego, A. M., & Peinado, M. (2023). Formación inicial docente en comunidad de aprendizaje y ABP. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(3), 1–20. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.21339>
- Adams, D. y Beauchamp, G. (2021). The impact of music making outdoors on primary school aged pupils in the soundscape of nature from the perspective of their primary school teachers. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24(1), 37-53. <https://doi.org/10.1007/s42322-020-00072-5>
- Alcázar, C (2010). Un acercamiento pedagógico al paisaje sonoro: escucha, recreación y creación. *Paisajes Sonoros de Cuenca*. UCLM, 14-1.
- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 3(2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.5209/RECIEM>
- Alves-Oliveira, P., Arriaga, P., Xavier, C., Hoffman, G. y Paiva, A. (2022). Creativity landscapes: Systematic review spanning 70 years of creativity interventions for children. *The Journal of Creative Behavior*, 56(1), 16-40. <https://doi.org/10.1002/jocb.514>

- Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3-15. <https://doi.org/10.1002/jocb.001>
- Amabile, T. M., y Grysiewicz, N. D. (1989). The creative environment scales: Work environment inventory. *Creativity Research Journal*, 2, 231-253. <https://doi.org/10.1080/10400418909534321>
- Aróstegui Plaza, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação*, 31-44.
- Arriaga, C., de Alba- Eguiluz, B. y Ibarria, G. (2021). La creatividad en el proceso formativo del profesorado. Acercamiento a las experiencias creadoras en el profesorado novel de música. *Artseduca*, 31, 49-60. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6153>
- Arriaga-Sanz, C., Alba-Eguíluz, D. y Cabedo-Mas, A. (2019). La importancia de la colaboración entre profesorado de música de diferentes entornos: Un estudio de caso en el ámbito formal y no formal. *Revista Música Hodie*, 19. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.51402>
- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 65-80. <https://doi.org/10.37843/rtd.v7i1.27>
- Ata-Akturk, A. y Sevimli-Celik, S (2023). Creativity in early childhood teacher education: beliefs and practices, *International Journal of Early Years Education*, 31 (1), 95-114. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1754174>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.



- Barrett, J. S., Schachter, R. E., Gilbert, D., y Fuerst, M. (2021). Best practices for preschool music education: Supporting music-making throughout the day. *Early Childhood Education Journal*, 50(3), 385-397. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01155-8>
- Barrett, M. S., Flynn, L., Brown, J., y Welch, G. (2019). Beliefs and values about music in early childhood education and care: Perspectives from practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, 724 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00724>
- Barrett, M.S. (Ed.) (2014). *Collaborative creative thought and practice in music*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Barrio Aranda, L., García-Gil, D., y Calvo, L. C. (2022). La creatividad musical en el currículo de Educación Primaria en España y sus implicaciones educativas. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 67-92. <https://doi.org/10.7203/LEEME.50.24798>
- Bautista, A., Riaño, M. E., Wong, J., y Murillo, A. (2023). Musical activities in preschool education: A cross-cultural comparative study. *Musicae Scientiae*, 0 (0). <https://doi.org/10.1177/10298649231173919>
- Bautista, A., Toh, G.Z., Mancenido, Z.N. y Wong, J. (2018). Student-centered pedagogies in the Singapore music classroom: A case study on collaborative composition. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11), 1-25. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n11.1>
- Bautista, A., Yeung, J., McLaren, M. L., y Ilari, B. (2022). Music in early childhood teacher education: Raising awareness of a worrisome reality and proposing strategies to move forward. *Arts Education Policy Review*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2043969>

- Beghetto, R. A., Plucker, J. A., y MaKinster, J. G. (2001). Who studies creativity and how do we know? *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 351-357.  
[https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334\\_12](https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_12)
- Beghetto, R. A., y Kaufman, J. C. (2013). Fundamentals of Creativity. *Educational Leadership*, 70, 10-15.
- Benedek, M., Franz, F., Heene, M. y Neubauer, A.C., (2012). Differential effects of cognitive inhibition and intelligence on creativity. *Personality and Individual Differences*, 53, 480-485.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.014>
- Ben-Horin, O., Chappell, K.A., Halstead, J. y Espeland, M. (2017). Designing creative inter-disciplinary science and art interventions in schools: The case of Write a Science Opera (WASO). *Cogent Education*, 4(1), 1-20.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1376926>
- Berbel, N., Murillo, A. y Riaño, M.E. (2020). Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 68-91. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17764>
- Berezcki, E. O., y Karpati, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational research review*, 23, 25-56.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- Bernard, R. (2009). Music making, transcendence, flow, and music education. *International Journal of Education & the Arts*, 10(14). <http://www.ijea.org/v10n14/>.
- Biasutti, M. (2015). Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation. *Frontiers in psychology*, 6, 614. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00614>

- Biasutti, M. (2017). Teaching improvisation through processes. Applications in music education and implications for general education. *Frontiers in psychology*, 8, 911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00911>
- Biasutti, M., Hennessy, S., y de Vugt-Jansen, E. (2015). Confidence development in non-music specialist trainee primary teachers after an intensive programme. *British Journal of Music Education*, 32(2), 143-161. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000291>
- Blanco, Y. y Peñalba, A. (2020). Music teacher training at the universities of Castilla y León: creativity, citizenship, and lifelong learning as keys to educational change. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 166-186. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756>
- Boal, G., Ilari, B., y Monteiro, F. (2007). Children's responses to twentieth century "art" music. *Boletín de investigación educativo-musical*, 39, 175-183.
- Bogojević, J. M., y Pance, B. R. (2022). Musical creativity in the teaching practice in Montenegrin and Slovenian primary schools. *British Journal of Music Education*, 39(2), 169-182. <https://doi.org/10.1017/S0265051722000018>
- Bolden, B. y DeLuca, C. (2022). Nurturing student creativity through assessment for learning in music classrooms. *Research Studies in Music Education*, 44(1), 273-289. <https://doi.org/10.1177/1321103X211054793>
- Bond, V. L. (2015). Sounds to share: The state of music education in three Reggio Emilia-inspired North American preschools. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 462-484. <https://doi.org/10.1177/0022429414555017>
- Bond, V. L. (2018). Finding one's place: A case study of a music atelierista. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1416005>

- Botella Nicolás, A. M., y Ramos Ramos, P. (2020). El aprendizaje basado en proyectos en el aula de música: una revisión sistemática. *PER MUSI: Revista Académica de Música*, 40. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2020.24084>
- Botella, A. M. (2020). El paisaje sonoro como arte sonoro. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 15, 1, 112-125.
- Botella, A. M., y Lerma, N. (2016). Estudio comparativo de dos metodologías aplicadas para la comprensión de la música contemporánea en la educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación Musical*, 13, 100-123.
- Breeze, T., Beauchamp, G., Bolton, N. y McInch, A. (2023). Secondary music teachers: a case study at a time of education reform in Wales. *Music Education Research*, 25(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2128320>
- Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education*, 37(2), 257-271. <https://doi.org/10.1177/0255761419833083>
- Burnard, P. (2016). Considering creative teaching in relation to creative learning: a knowing-doing orientation for change in higher music education. En Haddon, E., & Burnard, P. (Eds.). *Creative teaching for creative learning in higher music education*. (pp. 49-64) Ashgate.
- Burnard, P. y Dragovic, T. (2015). Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 371-392. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.934204>

- Burnard, P., Colucci-Gray, L., y Cooke, C. (2022). Transdisciplinarity: Re-visioning how sciences and arts together can enact democratizing creative educational experiences. *Review of Research in Education*, 46(1), 166-197. <https://doi.org/10.3102/0091732X221084323>
- Caeiro-Rodriguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, individuo y sociedad*, 30(1), 159-177. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Calero, A., e Injoque-Ricle, I. Propiedades psicométricas del Inventario Breve de Experiencias Óptimas (Flow). *Revista Evaluar*, 13(1).
- Campbell, P. S. (2009). Learning to improvise music, improvising to learn music. En Solís, G y Nettl B. (Eds) *Musical improvisation: Art, education, and society*, (pp. 119-142). University of Illinois Press.
- Cárdenas, M. (2007). Los cuerpos sonoros y su entorno. Reflexiones entre la música contemporánea y la pedagogía de creación musical. Quintana. *Revista de Estudios do Departamento de Historia da Arte*, (6), 171-181. <http://hdl.handle.net/10347/6439>
- Carrillo C. y Vilar M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 01-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>
- Carroll, C., y Harris, J. (2023). 'Because I'm not musical': A critical case study of music education training for pre-service generalist primary teachers in Australia. *British Journal of Music Education*, 40(2), 271-286. <https://doi.org/10.1017/S0265051722000274>

- Cayirdag, N. (2017). Creativity Fostering Teaching: Impact of Creative Self-efficacy and Teacher Efficacy, *Educational Sciences-Theory & Practice*, 17 (6), 1959-1975.  
<https://doi.org/10.12738/estp.2017.6.0437>
- Chen, J.C.W. y O'Neill, S.A. (2020). Computer-mediated composition pedagogy: Students' engagement and learning in popular music and classical music. *Music Education Research*, 22(2), 185-200.  
<https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1737924>
- Cheung, R. H. P. (2012). Teaching for creativity: Examining the beliefs of early childhood teachers and their influence on teaching practices. *Australasian journal of early childhood*, 37(3), 43-52.  
<https://doi.org/10.1177/183693911203700307>
- Cheung, R. H. P., & Leung, C. H. (2013). Preschool teachers' beliefs of creative pedagogy: Important for fostering creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 397-407.  
<https://doi.org/10.1080/10400419.2013.843334>
- Cho, Y., y Ergon, T. M. (2010). The state of the art of action learning research. *Advances in Developing Human Resources*, 12(2), 163-180. <https://doi.org/10.1177/1523422310367881>
- Chung, F. M. (2021). The impact of music pedagogy education on early childhood teachers' self-efficacy in teaching music: The study of a music teacher education program in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 15(2), 63-86.  
<http://dx.doi.org/10.17206/apjrece.2021.15.2.63>
- Ciurana, M., y Alsina, M. (2019). The music classroom as a sound environment for learning in early childhood education. *Electronic Journal of Music in Education*, 44, 42-62.  
<https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15595>

- Cremades-Andreu, R. y Lage-Gómez, C. (2023). Different forms of students' motivation and musical creativity in secondary school. *British Journal of Music Education*, (publicado online)1-11. <https://doi.org/10.1017/S0265051723000232>
- Cremin, T. y Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299-331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Cremin, T., Burnard, P., y Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking skills and creativity*, 1(2), 108-119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.07.001>
- Cropley, A. (2001). *Creativity in Education and Learning: A Guide for Teachers and Educators* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203826270>
- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper review*, 23(2), 72-79. <https://doi.org/10.1080/02783190009554069>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts education policy review*, 103(3), 3-9.
- Dannenberg, R.B., Sastre, J., Scarani, S., Lloret, N. y Carrascosa, E. (2023). Mobile Devices and Sensors for an Educational Multimedia Opera Project. *Sensors*, 23(9), 4378. <https://doi.org/10.3390/s23094378>

- Dansereau D. R. (2015). Young children's interactions with sound-producing objects. *Journal of Research in Music Education*, 63(1), 28–46. <https://doi.org/10.1177/0022429415574001>
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C., y Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 41, 34-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.003>
- De la Vega, M. C. (1998). La música contemporánea en la educación secundaria. *Aula abierta*, (71), 211-232.
- Deans, J., Brown, R., y Dilkes, H. (2005). A place for sound: Raising children's awareness of their sonic environment. *Australasian Journal of Early Childhood*, 30(4), 43-47. <https://doi.org/10.1177/183693910503000407>
- Delalande, F. (2014). De la exploración sonora a la invención musical. En Díaz Gómez y Riaño Galán (Eds.) *Creatividad en educación musical*, (pp. 71-76). Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Delalande, F., Vidal, J., y Reibel, G. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi.
- Delalande, F., y Cornara, S. (2010). Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: The ontogenesis of musical conducts. *Music Education Research*, 12(3), 257-268. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.504812>
- Denee, R., Lindsay, G., y Probine, S. (2023). Visual Arts Self-Efficacy: Impacts and Supports for Early Childhood Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 1-11.
- Devaney, K. (2023). Investigating how composing teaching and assessment in English secondary school classrooms reinforce myths about composers and their creative practices. *British Journal of Music Education*, 40(1), 3-19. <https://doi.org/10.1017/S0265051722000134>



- Dezuanni, M., y Jetnikoff, A. (2011). Creative pedagogies and the contemporary school classroom. En Sefton-Green, J., Thompson, P., Bresler, L., y Jones, K. (Eds.) *International Handbook of Creative Learning*. Routledge.
- Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419103>
- Dilkes, H. (1998). The Octopus Project - 'I was making bing and bong': Children's conceptions of their own musical improvisations. *Australian Journal of Early Childhood*, 23(2), 13-19.  
<https://doi.org/10.1177/183693919802300204>
- Dogani, K. (2004). Teachers' understanding of composing in the primary classroom. *Music Education Research*, 6(3), 264-279.
- Duarte-García, M.A. y Sigal-Sefchovich, J.R. (2019). Working with electroacoustic music in rural communities: the use of an interactive music system in the creative process in primary and secondary school education. *Organised Sound*, 24(3), 228-239.  
<https://doi.org/10.1017/S135577181900030X>
- Echeburúa, E., Amor, P. J. y Corral, P. D. (2003). Autoinformes y entrevistas en el ámbito de la psicología clínica forense: limitaciones y nuevas perspectivas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(126), 503-522.
- Ertürkler, A. y Bagci, H. (2019). The Effect of Enriched Creative Activities Program Supported with Aytürk Technique on Creativity Level in Music Courses. *Educational Research and Reviews*, 14(7), 262-273. <https://doi.org/10.5897/ERR2019.3692>
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes. *Revista digital universitaria*, 5(1).

- Fandakova, Y. y Hartley, C.A. (2020). Mechanisms of learning and plasticity in childhood and adolescence. *Developmental Cognition Neuroscience*, 42, 100764.  
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100764>
- Faria, A. F. (2022). Para pensar a educação musical no tempo presente: ao final, as artes integradas dizem respeito ao ensino de música? *Brazilian Journal of Development*, 8(5), 34744-34757.  
<https://doi.org/10.34117/bjdv8n5-137>
- Fazaie, S. y Ashayeri, H. (2018). The impact of music education on 7-9-year-old children's creativity in Tehran. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 24(1), 16-29.  
<https://doi.org/10.29252/NIRP.IJPCP.24.1.16>
- Fekete, A., Fehérvári, A. y Bodnár, G. (2022). Analysis of the seminar of creative music exercises. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(1), 91-107.  
<https://doi.org/10.1556/063.2021.00042>
- Filippetti, V. A. y Krumm, G. (2020): A hierarchical model of cognitive flexibility in children: Extending the relationship between flexibility, creativity and academic achievement. *Child Neuropsychology*, 26, 6, 1-31. DOI: 10.1080/09297049.2019.1711034
- Foerch, D. (2006). In the Spirit of the Studio: Learning From the Atelier of Reggio Emilia. *Childhood Education*, 82(4), 247-248.
- Gainza, V. H. de (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 8(24), 17-24.
- Galvis, R. V. (2007). El proceso creativo y la formación del docente. *Laurus*, 13(23), 82-98.

- García, R. M. G. R. (2021). ¿Qué sí hay? Apreciación y confianza en un proceso de formación docente de la Línea de Educación Artística de la UPN-Cenart en México. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (12), 107-125.
- García, Y. B. (2018). La Pedagogía de Creación Musical: aulas y talleres creativos. *Tabanque. Revista Pedagógica*, (31), 42-58. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.42-58>
- García, Y. B., y Acitores, A. P. (2020). La formación de futuros docentes de música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista electrónica de LEEME*, 46, 166-186.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Paidós (1.a Ed. 1982).
- Gershon, W. S., y Ben-Horin, O. (2014). Deepening inquiry: What processes of making music can teach us about creativity and ontology for inquiry-based science education. *International Journal of Education & the Arts*, 15(19). <http://www.ijea.org/v15n19/>
- Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 109-125. <https://doi.org/10.35362/rie520579>
- Giráldez, A. (2013). Enseñar artes en un mundo digital: diez propuestas para la formación del profesorado. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 3 (5), 85-104. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15466>
- Girdzijauskienė, R. y Sakadolskienė, E. (Eds.) (2016). *Looking for the unexpected. Creativity and innovation in music education*. Proceedings of the 24th EAS Conference. Klaipėdos.

- Gómez, N. B., Ribes, A. M., & Galán, M. E. R. (2020). Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente. *Revista Electrónica de LEEME, (46)*, 68-91. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17764>
- Grainger, T., Barnes, J., & Scoffham, S. (2004). A creative cocktail: Creative teaching in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching, 30(3)*, 243–253. <https://doi.org/10.1080/0260747042000309475>
- Great Britain. National Advisory Committee on Creative, Cultural Education, Great Britain. Dept. for Education, Employment, Great Britain. Dept. for Culture, Media, & Sport. (1999). *All our futures: Creativity, culture & education*. Department for Education and Employment.
- Grossman, P. y McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal, 45(1)*, 184-205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>
- Gucyeter, S., y Erdogan, S. C. (2020). Creative children in a robust learning environment: Perceptions of special education teacher candidates. *Thinking Skills and Creativity, 37*, 100675. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100675>
- Guilford, J. (1950). Creativity. *The American Psychologist, 5(9)*, 444-454.
- Haase, J., Hoff, E.V., Hanel P. H. & Innes-Ker, A. (2018). A Meta-Analysis of the Relation between Creative Self-Efficacy and Different Creativity Measurements, *Creativity Research Journal, 30(1)*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1411436>
- Hämäläinen, R., y Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review, 6(3)*, 169-184. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.08.001>

- Hammershøj, L. G. (2021). Creativity in children as play and humour: Indicators of affective processes of creativity, *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100784, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100784>.
- Hargreaves, A. (2016). Blooming teachers. *RSA Journal*, 162(5565), 34-39.
- Hart, A. (2017). Towards an effective freeware resource for music composition in the primary classroom. *London Review of Education*, 15(3), 407-424. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.06>
- He, J., Wing, C. K., y Hoe, T. W. (2023). The Cultivation of Children's Musical Creative Practical Competency: A Literature Review. *Thinking Skills and Creativity*, 101309. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101309>
- Hendriks, L.H., Steenbeek, H.W., Bisschop Boele, E.H. y van Geert, P.L. (2023). Promoting creative autonomy support in school music education: An intervention study targeting interaction. *Frontiers in Education*, 7, 1-29. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1102011>
- Hennessey, A., Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Reviews Psychology*, 61, 1, 569-598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-196. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000243>
- Hennessy, S. (2015). Garden or Desert: The Contradictions of Policy and Practice in School Music Education. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3(1), 31-40. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p031-040>

- Henriksen, D., Mishra, P. y Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Educational Technology & Society*, 19(3), 27–37. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.3.27>
- Henry, W. (1996). Creative processes in children's musical compositions: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 15(1), 10–15.
- Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking skills and creativity*, 35, 100625. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>
- Heutte, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Gute, G., Raes, A., Gute, D., ... y Csikszentmihalyi, M. (2021). Optimal experience in adult learning: conception and validation of the flow in education scale (EduFlow-2). *Frontiers in Psychology*, 12, 828027.
- Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19–23. <https://doi.org/10.2307/3399772>
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K-12 music classrooms*. Oxford University Press.
- Hidalgo, D. R., & Ortega-Sánchez, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 14(6), 1-14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4181>
- Ho, W.C. (2022). Perceptions of values and influential sources of creativity, music types, and music activities in school music learning: a study of students in Changsha, China. *Music Education Research*, 24(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.2007230>

- Holden, H., & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006728>
- Huang, X., Chin-Hsi, L., Mingyao, S., y Peng, X. (2021). What drives teaching for creativity? Dynamic componential modelling of the school environment, teacher enthusiasm, and metacognition. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103491.
- Humphreys, J. T. (2006). Toward a reconstruction of 'creativity' in music education. *British Journal of Music Education*, 23(3), 351–361.
- Hurtado-Soler, A., Marín-Liébana, P., Martínez-Gallego, S., y Botella-Nicolás, A. M. (2020). The garden and landscape as an interdisciplinary resource between experimental science and artistic–musical expression: analysis of competence development in student teachers. *Frontiers in psychology*, 11, 2163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02163>
- Ito, Y. y Nakayama, S. (2014). Education for Sustainable Development to Nurture Sensibility and Creativity: An interdisciplinary approach based on collaboration between kateika, art, and music departments in a Japanese primary school. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 6(2), 5-25. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.06.2.02>
- Jaquith, D. (2011). When is Creativity? Intrinsic Motivation and Autonomy in Children's Artmaking. *Art Education*, 64(1), 14-19. <http://dx.doi.org/10.1080/00043125.2011.11519106>
- Jeffrey, B., y Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>

- John, B. A., Cameron, L., y Bartel, L. (2016). Creative musical play: An innovative approach to early childhood music education in an urban community school of music. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(3), 21-36. <http://act.maydaygroup.org/volume-15-issue-3>
- Jordá, D (2017). Escuchar la imagen para ver el sonido: Videocreación como detonante creativo en el aula de música. En *La mecánica de la creación sonora*. España: Monografies & Aproximacions.
- Jorquera, M. C. (2010). Modelos Didácticos en la Enseñanza Musical: el Caso de la Escuela Española. *Revista musical chilena*, LXIV, (214), 52-74. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006>
- Juárez Ramos, V., Montánchez Torres, M.L. y Alonso García, S. (2019). Uniendo la atención a la diversidad y las competencias en neuroeducación en educación infantil. En *La inclusión: una apuesta educativa y social*. Wolters Kluwers.
- Kanellopoulos, P. A. (2012). Envisioning autonomy through improvising and composing: Castoriadis visiting creative music education practice. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 151-182.
- Karwowski, M. (2011). It doesn't hurt to ask... But sometimes it hurts to believe: Polish students' creative self-efficacy and its predictors. *Psychology, Aesthetic Creative & Arts* 5, 154-164. <https://doi.org/10.1037/a0021427>
- Karwowski, M. (2016). The Dynamics of Creative Self-Concept: Changes and Reciprocal Relations Between Creative Self-Efficacy and Creative Personal Identity. *Creativity Research Journal*, 28(1), 99-104. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1125254>
- Karwowski, M., Lebuda, I., & Wiśniewska, E. (2018). Measuring creative self-efficacy and creative personal identity. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 28(1), 45-57. [http://www.creativity.or.kr/page/archive/archive\\_view.html?report\\_no=274#](http://www.creativity.or.kr/page/archive/archive_view.html?report_no=274#)



- Kaschub, M., y Smith, J. P. (2009). Minds on music: Composition for creative and critical thinking. R&L Education.
- Kaufman, J. C., y Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kibici, V.B. (2022). An Analysis of the Relationships between Secondary School Students' Creativity, Music Achievement and Attitudes. *International Journal on Social and Education Sciences*, 4(1), 87-100. <https://doi.org/10.46328/ijonses.304>
- Kim, J. (2017). Transforming music education for the next generation: Planting 'four cs' through children's songs. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 181-193. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0187-3>
- Kim, K. (2011). Proven reliability and validity of the Torrance Tests of Creative Thinking 541 (TTCT). *Psychology Of Aesthetics, Creativity, And The Arts*, 5(4), 314-315. <https://doi.org/10.1037/a0021916>
- Kim, K. (2020). The effect of preschool teachers creativity on creativity-fostering teaching: Focusing on mediating effect of teaching efficacy. *Korean Journal of Childcare and Education*, 16(2), 47-65. <https://doi.org/10.14698/jkcce.2020.16.02.047>
- Kim, K.H. (2011): The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23, 4, 285-295. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2011.627805>
- King, F. (2020). Gems on the path: The perspectives and practices of 12 educator proponents of teaching for creativity. *Australian Journal of Music Education*, 53(2), 27-32. <https://search.informit.org/toc/ausjoumusedu/53/2>

- Kokotsaki, D. y Newton, D. P. (2015). Recognizing creativity in the music classroom. *International Journal of Music Education*, 33(4), 491-508. <https://doi.org/10.1177/0255761415607081>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Kuhl, B.A., Shah, A.T., DuBrow, S. y Wagner, A.D. (2010). Resistance to forgetting associated with hippocampus-mediated reactivation during new learning. *Nature Neuroscience*, 13, 501-506.
- Lage-Gómez, C. y Cremades-Andreu, R. (2018). Pintando sonidos a través de la Improvisación Colectiva en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 61-82. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.55090>
- Lage-Gómez, C. y Cremades-Andreu, R. (2020). Theorising 'participatory creativity' in music education: unpacking the whole process at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 22(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703922>
- Lage-Gómez, C. y Cremades-Andreu, R. (2021). Group Identity in a Secondary School Classroom Constructed through Musical Creation. *Croatian Journal Educational*, 23(1), 36-61. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i1.3824>
- Landy, L. (2007). Understanding the art of sound organization. MITit Press.
- Larsson, C. y Georgii-Hemming, E. (2019). Improvisation in general music education – a literature review. *British Journal of Music Education*, 36(1), 49-67. <https://doi.org/10.1017/S026505171800013X>
- Lau, W.C.M. y Grieshaber, S. (2018). School-based integrated curriculum: An integrated music approach in one Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education*, 35(2), 133-152. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000250>

- MacDonald, R., Byrne, Ch. y Carlton, L. (2006). Creativity and Flow in Musical Composition: An Empirical Investigation. *Psychology of Music*, 34(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0305735606064838>
- Marín Ibáñez, R., & de la Torre, S. D. L. (2000). *Manual de creatividad: Aplicaciones educativas*. Vicens Vives.
- Martin, J. (2013). Tradition and transformation: Addressing the gap between electroacoustic music and the middle and secondary school curriculum. *Organised Sound*, 18 (2), 101-107. <https://doi.org/10.1017/S1355771813000022>
- Martín, U. y Arriaga-Sanz, C. (2019). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de Educación Musical”, *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, 16.
- Mawang, L.L., Kigen, E.M. y Mutweleli, S.M. (2020). Achievement goal motivation and cognitive strategies as predictors of musical creativity among secondary school music students. *Psychology of Music*, 48(3), 421-433. <https://doi.org/10.1177/0305735618805837>
- McGinley, R. (2001). Stockholm soundscape project: New directions in music education. *Soundscape: The Journal of Acoustic Ecology*, 2(2), 25-29.
- McKibben, W. B., & Silvia, P. J. (2017). Evaluating the distorting effects of inattentive responding and social desirability on self-report scales in creativity and the arts. *The Journal of Creative Behavior*, 51(1), 57-69. <https://doi.org/10.1002/jocb.86>
- Mera Gallego, A.B., López Sánchez, J.A. y Murillo Zamorano, L.R. (2020). ¿Cómo generar estado de flujo (Flow) en las redes sociales? El caso de Facebook, Instagram, Youtube y Twitter. Editorial Peter Lang.

- Mochere, J.M. (2017). The Future of Music Education in Kenya: Implementation of Curriculum and Instructional Teaching Strategies. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 171-180. <https://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/35499>
- Montgomery, D., Bull, K. S., y Baloché, L. (1993). Characteristics of the creative person: Perceptions of university teachers in relation to professional literature. *American Behavioral Scientist*, 37, 68–78. <https://doi.org/10.1177/0002764293037001007>.
- Moreno, D. M. (2011). Familiaridad de los futuros maestros de música en educación primaria con la música "clásica" de nuestros días. *Revista Electrónica LEEME*, 28.
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001>
- Munandar, U. (2009). Development of gifted children creativity. Rineka Cipta.
- Murillo Ribes, A., y Riaño Galán, M. E. (2023). Play Box: un artefacto sonoro para abordar la experimentación sonora en las aulas. Estudio exploratorio basado en una intervención de creación electroacústica en la formación inicial de profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(37.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.100834>
- Murillo, A. (2017). Repensar las aulas de música o como abandonar la zona de confort: Alumnado y profesorado como creadores. En Murillo y Díaz (Eds.) *La mecánica de la creación sonora*. (pp. 135-152). Monografies & Aproximacions.

- Murillo, A. y Tejada, J. (2022). Transforming generalist teachers' self-perceptions through art creativity: An intervention-based study. *International Journal of Education & the Arts*, 23(11). <http://doi.org/10.26209/ijea23n11>
- Murillo, A., Riaño, M. E., & Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista electrónica Leeme*, 43, 1-18. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14007>
- Murillo, A., y Tejada, J. (2022). Transforming Generalist Teachers' Self-Perceptions Through Art Creativity: An Intervention-Based Study. *International Journal of Education & the Arts*, 23(11). <http://doi.org/10.26209/ijea23n11>
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London, UK: DfEE.
- Newton, L.D., Newton, D.P. (2014) Creativity in 21st-century education. *Prospects*, 44, 575–589. <https://doi.org/10.1007/s11125-014-9322-1>
- Ng, H. H. (2022). Learning collective free music improvisation as a socio-communicative endeavor: Preservice teachers' journey in a teacher preparation course in Singapore. *International Journal of Music Education*, 40(4), 571-586
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re35009.pdf>
- Ocaña-Fernández, A., Montes-Rodríguez, R. y Reyes-López, M.L. (2020). Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 3. <https://doi.org/10.5209/reciem.67172>

- Odena, O. (2001). Developing a framework for the study of teachers' views of creativity in music education. *Goldsmiths Journal of Education*, 4(1), 59–67.
- Odena, O. y Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37(4), 416-442. <https://doi.org/10.1177/0305735608100374>
- OECD (2015), *Research Protocol for OECD Project on Assessing Progression in Creative and Critical Thinking Skills in Education*, OECD Publishing, [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD\(2015\)12&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD(2015)12&docLanguage=En)
- Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica de LEEME*, 16.
- Ozkal, N. (2014). Relationships between teachers' creativity fostering behaviors and their self-efficacy beliefs. *Educational Research and Reviews*, 9, 724–733. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1816>
- Paek, S. H., & Runco, M. (2017). Dealing with the criterion problem by measuring the quality and quantity of creative activity and accomplishment. *Creativity Research Journal*, 29(2), 167-173. <https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1304078>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D. ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2021.105906>
- Paynter, J. (1992). *Sonido y estructura* (Vol. 1). Ediciones AKAL.
- Peifer, C., Wolters, G., Harmat, L., Heutte, J., Tan, J., Freire, T., ... y Triberti, S. (2022). A scoping review of flow research. *Frontiers in Psychology*, 13, 256.

- Peñalba, A., Martínez-Álvarez, L. y Schiavio, A. (2021). The active musical room: Fostering sensorimotor discoveries and musical creativity in toddlers. *Journal of Research in Music Education*, 69(2), 128-151. <https://doi.org/10.1177/0022429420953062>
- Peñalba, A., y García, Y. B. (2020). Pedagogías creativas y trabajo por proyectos en la formación musical en los Grados de Educación. El caso de la Facultad de Palencia. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (7), 57-73. <https://doi.org/10.1344/did.2020.7.57-73>
- Pérez, S. (2011). Un proyecto pedagógico para acercar la infancia al mundo sonoro contemporáneo. *Revista on-line de música y arte sonoro Sulponticello*, 29.
- Preiser, S. (2006). Creativity Research in German-Speaking Countries. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The International Handbook of Creativity* (pp. 167–201). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511818240.007>
- Puryear, J. (2014). Inside the creative sifter: Recognizing metacognition in creativity development. *The Journal of Creativity Behavior*, 50(4), 321-332. <https://doi.org/10.1002/jocb.80>
- Randles, C. y Tan, L. (2019). Measuring pre-service music teachers' creative identities: A cross-cultural comparison of the United States and Singapore. *British Journal of Music Education*, 36(2), 197-210. <https://doi.org/10.1017/S0265051719000172>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, n. 52, de 02/03/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, n. 76, de 30/03/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, n. 28, de 02/02/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>
- Riaño, M. E., Murillo, A., & Tejada, J. (2022). Educación musical, creatividad y tecnología: Un estudio exploratorio sobre estrategias docentes y actividades creativas con software ex novo. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 41-63. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.3>
- Richardson, C.P. y Saffle, M. (1983). Creativity research in music education: A review. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 74, 1-21. <http://www.jstor.org/stable/40317767>
- Rizzi, C.E., Yarmohamadiyan, M.H. y Gholami, A., (2011). The effect group plays on the development of the creativity of six-year children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2137-2141.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015). Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación. Vintage Español.
- Romero, S. C. (2015). La educación musical y sus avances metodológicos, desde la segunda mitad del siglo XX a la actualidad. *Arte y movimiento*, 12. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/1752>
- Rubenstein, L. D., McCoach, D. B., y Siegle, D. (2013). Teaching for creativity scales: an instrument to examine teachers' perceptions of factors that allow for the teaching of creativity. *Creativity Research Journal*, 25, 324–334. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2013.813807>
- Ruiz, E. B., & Guerrero, I. M. M. (2020). La formación inicial de los futuros maestros a través del Aprendizaje Basado en Proyectos desde la Educación Musical. *Electronic Journal of Music in Education*, (46), 208-223. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18031>
- Runco, M.A. (2008). Creativity and education. *New Horizons in Education*, 56(1).



- Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13565>
- Sawyer, K. (2006). Group creativity: Musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165. <https://doi.org/10.1177/0305735606061850>
- Sawyer, R. K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford university press.
- Schaeffer, P. (1988). *Tratado de los objetos musicales*. Alianza editorial, S. A.
- Schafer, R. M. (1994). *Hacia una educación sonora*. Peda.
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Philippe, R. A., y Biasutti, M. (2023). Music teachers' self-reported views of creativity in the context of their work. *Arts and Humanities in Higher Education*, 22(1), 60-80. <https://doi.org/10.1177/14740222221125640>
- Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16, 361-388. <https://doi.org/10.1080/10400410409534549>
- Seddon, F., y Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), 403-421. <https://doi.org/10.1080/14613800802280159>
- Serván, I. C. (2010). Sobre el grupo de creación musical (gcmus) y los sons creativos: Una experiencia música/educativa de encuentro, análisis y difusión de músicas experimentales y sus aplicaciones pedagógicas. *ERAS: European Review of Artistic Studies*, 1(3), 1-31.

- Stambaugh, L.A. y Dyson, B.E. (2016). A Comparative Content Analysis of Music Educators Journal and Philosophy of Music Education Review (1993-2012). *Journal of Research in Music Education*, 64(2), 238-254. <https://doi.org/10.1177/0022429416646997>
- Stavrou, N. E. (2013). Fostering musical creativity in pre-service teacher education: Challenges and possibilities. *International journal of music education*, 31(1), 35-52. <https://doi.org/10.1177/0255761411431391>
- Sternberg, R. J., y Karami, S. (2022). An 8P theoretical framework for understanding creativity and theories of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 56(1), 55-78. <https://doi.org/10.1002/jocb.516>
- Sungurtekin, S. (2021). Classroom and Music Teachers' Perceptions about the Development of Imagination and Creativity in Primary Music Education. *Journal of Pedagogical Research*, 5(3), 164-186. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021371364>
- Svalina, V. y Sukop, I. (2021). Music Teaching in Croatian Primary Schools. *International Journal of Early Childhood Learning*, 28(2), 29-42. <https://doi.org/10.18848/2327-7939/CGP/v28i02/29-42>
- Swain, N., y Bodkin-Allen, S. (2014). Can't sing? Won't sing? Aotearoa/New Zealand 'tone-deaf' early childhood teachers' musical beliefs. *British Journal of Music Education*, 31(3), 245-263. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000278>
- Swanwick, K., y Franca, C. C. (1999). Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, 16(1), 5-19.
- Sydykova, R., Kakimova, L., Ospanov, B., Tobagabylova, A., Kuletova, U. (2018). A conceptual approach to developing the creativity of a music teacher in modern educational conditions. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 160-166. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.007>

- Tan, A.G., Yukiko, T., Oie, M. y Mito, H. (2019). Creativity and music education: A state of artreflection. En T. Yukiko, A.G. Tan y M. Oie (Eds.), *Creativity in Music Education* (pp.3-16). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-2749-0>
- Tejada, J., Murillo, A., & Berenguer, J. M. (2023). Acouscapes: A software for ecoacoustic education and soundscape composition in primary and secondary education. *Organised Sound*, 1-9. <https://doi.org/10.1017/S1355771823000201>
- Tejada, J., Murillo, A., & Mateu-Luján, B. (2023). 'It blew my mind'. Creating spaces for integrating creativity, electroacoustic music and digital competencies for student teachers. *British Journal of Music Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1017/S0265051723000384>
- Thorn, B., y Brasche, I. (2015). Musical experience and confidence of pre-service primary teachers. *Australian Journal of Music Education*, (2), 191-203.
- Tomashevskiy, V., Digtar, N., Chumak, L., Batiievskaya, T., Hnydina, O., y Malytska, O. (2022). Artistic and Pedagogical Competences of the Fine Arts Teacher: an Adaptation to the Postmodern Society. *Postmodern Openings*, 13(2), 287-302.
- Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *Journal of Creative Behavior*, 6, 114–143.
- Torrance, E. P. (1998). The Torrance tests of creative thinking norms—technical manual figural (streamlined) forms A&B. Scholastic Testing Service, Inc.
- Torrance, P.E. (2008). *Torrance Test of Creative Thinking Interpretive Manual*. Scholastic Testing Service, Inc. Bensenville, IL.

- Trujillo-Galea, Y. y Juárez-Ramos, V. (2023). La creatividad en la educación musical actual: revisión desde los niveles escolares y la formación del profesorado. *Electronic Journal of Music in Education*, 52, 141-157. <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.27355>
- Trujillo-Galea, Y. y Juárez-Ramos, V. (en prensa). Creatividad y pedagogía musical moderna en las prácticas docentes de los profesores de música. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Trujillo-Galea, Y., Juárez-Ramos, V. e Iborra-Martínez O. (2023). La improvisación musical y la experiencia de Flow en la adquisición de competencias creativas de los futuros docentes. En Molero Jurado, M. M., Martos Martínez, A., Molina Moreno, P., Pérez Fuentes, M. C., Fernández Gea, S. (Comps.). *Nuevas perspectivas de investigación en el ámbito escolar: Abordaje integral de variables psicológicas y educativas*. (pp. 231-239) Dykinson.
- UNESCO. (2021). Cities, culture, creativity: Leveraging culture and creativity for sustainable urban development and inclusive growth. World Bank. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382927>
- Urrutia, A. (2012). La presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria. Un estudio en la Comunidad Autónoma del País Vasco, Tesis doctoral no publicada. Universidad del País Vasco.
- Urrutia, A. y Díaz, M. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. *Revista CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 17, 1-40
- Valgeirsdottir, D., & Onarheim, B. (2017). Studying creativity training programs: A methodological analysis. *Creativity and Innovation Management*, 26(4), 430-439. <https://doi.org/10.1111/caim.12245>

- Vicente-Nicolás G. y Sánchez-Marroquí J. (2023). Creatividad musical en Educación Infantil: análisis de las actividades de los proyectos educativos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 20, 3-24. <https://doi.org/10.5209/reciem.81479>
- Viig, T. G. (2019). 'There is a shark coming, then there is a du-du-du-du-du...': Mediating cultural tools in a Norwegian creative music-making project. *British Journal of Music Education*, 36(2), 125-138. <https://doi.org/10.1017/S026505171900007X>
- Vilar, J. M. (2008). Retos de la formación musical en la educación secundaria. *Musiker*, 16, 369-376.
- Viñas, M. F., Casals, A., y Viladot, L. (2022). Emerging critical events in creative processes involving music, dance and mathematics in the school. *International Journal of Music Education*, 40(2), 228-243. <https://doi.org/10.1177/02557614211050996>
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
- Waddington-Jones, C., King, A. y Burnard, P. (2019). Exploring wellbeing and creativity through collaborative composition as part of Hull 2017 City of Culture. *Frontiers in Psychology*, 10, 548. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00548>
- Whitaker, N. (2016). Student-created musical as a community of practice: A case study. *Music Education Research*, 18(1), 57-73. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1034664>
- White, J. (2006). Arias of learning: creativity and performativity in Australian teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 435-453. <https://doi.org/10.1080/03057640600866049>
- Wong, S.S.H. y Lim, S.W.H. (2017). Mental imagery boosts music compositional creativity. *Plos One*, 12(3), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174009>

- Yalçın, V., y Erden, Ş. (2021). The Effect of STEM Activities Prepared According to the Design Thinking Model on Preschool Children's Creativity and Problem-Solving Skills. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100864. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100864>
- Yelo, J. J. (2018). Texts and images artistic recreation as a model for the development of the creativity and the integration of the expressive languages in the music classroom. *Revista electrónica de Leeme*, 42, 84-98. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.13171>
- Yeşilkaya, Ö.Ç. y Töreyn, M. (2022). The Model Research that Compares the Multiple Intelligence Theory Implementations with the Traditional Methods Implemented in the Music Lessons of 4th And 5th Grades in Primary Schools. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 485-496. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.638>
- Zeng, Y., Yang, W., y Bautista, A. (2023). Teaching programming and computational thinking in early childhood education: a case study of content knowledge and pedagogical knowledge. *Frontiers in Psychology*, 14, 1252718. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1252718>
- Zhang, C. (2023). The role of musical improvisation in the development of creative thinking in children. *Culture and Education*, 35(2), 1-27. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2200528>
- Žnidaršič, J. (2020). The Impact of Arts and Cultural Education on Pupils' Opinions of Musical Culture—Interdisciplinary Project. *Croatian Journal of Education*, 22(1), 11-24. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.3837>

---

# ANEXOS





## ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO Y CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE MÚSICA DE EP Y ESO

### ***Consentimiento informado***

Estimadas y estimados docentes,

Soy Yolanda Trujillo, investigadora responsable de este estudio que forma parte de mi tesis doctoral. Agradeciendo su participación en el mismo, le ruego que antes de rellenar este formulario, lea la presente información y acepte, indicando en la casilla correspondiente, este consentimiento informado. Si tiene alguna duda, puede ponerse en contacto conmigo a través del correo [yolandatg@unex.es](mailto:yolandatg@unex.es)

El presente estudio tiene por objeto conocer las prácticas docentes en general, y las creativas en particular, de los profesores de música de Extremadura. Para ello, se necesita recoger datos sociodemográficos y de autoinforme acerca de sus prácticas docentes, a través de este cuestionario.

Este cuestionario requiere de unos 5-7 minutos aproximadamente para su cumplimentado. Estos datos se emplearán exclusivamente con finalidad de investigación y sin ánimo de lucro. Al finalizar el estudio se le informará del resultado global del mismo si usted lo desea, marcando la casilla correspondiente.

De acuerdo con la normativa legal vigente, los resultados de la información obtenida se tratarán con total confidencialidad. El protocolo de recogida de datos será archivado, y a cada participante se le asignará una clave de tal modo que no pueda relacionarse la información obtenida con la identidad del sujeto. Los datos serán anonimizados, asegurando la imposibilidad de inferir su identidad, para su estudio y potencial análisis ulterior. Los resultados del estudio pueden ser publicados en revistas científicas o publicaciones de carácter general. No obstante, la información concerniente a su participación será mantenida como confidencial.

Por tanto, es necesario que antes de continuar acepte las siguientes declaraciones:

1. Acepto...

que he sido informado/a por el personal responsable de este estudio.

participar en este estudio.

2. Me gustaría recibir los resultados de este estudio:

Si

No

### ***Datos sociodemográficos***

3. Sexo:

Mujer

Hombre

No contesta

4. Edad:

---

5. Años de experiencia docente:

---

6. Tipo de estudios musicales y/o titulación que posee:

Estudios superiores de Conservatorio

Maestro/a Educación Musical (Mención en Música)

Grado o Licenciatura en música

Máster

Doctorado

Otros: \_\_\_\_\_

7. Situación laboral:

Funcionario/a

Interino/a

Otra: \_\_\_\_\_

8. Contexto en el que imparte clase actualmente:

Rural

Urbano

Otro: \_\_\_\_\_

***Acerca de la docencia***

9. Etapa o etapas en las que imparte clase:

Educación Infantil

Educación Primaria

Educación Secundaria

Bachillerato

10. ¿Qué tipo de docente se considera?

	Poco	Medio	Mucho
Curioso e inquieto			
Abierto al aprendizaje			

Dispuesto al cambio			
Responsable y comprometido			
Reflexivo			
Creativo e innovador			

11. Valore de 1 a 5 la importancia que da a las siguientes actividades en el aula (1 es nada importante y 5 muy importante)

	1	2	3	4	5
Improvisación					
Composición					
Audición					
Análisis					
Teoría Hª Música					
Lectoescritura musical					
Interpretación vocal					
Interpretación instrumental					
Danza y movimiento					

12. Valore de 1 a 5 la dedicación en su aula a estas actividades (1 es nada de tiempo y 5 es mucho)

	1	2	3	4	5
Improvisación					
Composición					
Audición					
Análisis					
Teoría Hª Música					
Lectoescritura musical					
Interpretación vocal					
Interpretación instrumental					
Danza y movimiento					

13. Indique el grado de uso de las siguientes prácticas o actividades en su aula:

	Al menos, una vez por semana	Al menos, una vez al mes	Al menos, una vez al trimestre	Al menos, una vez al año	Nunca
Recreación de paisaje sonoro					
Experimentación y/o creación sonora con medios tecnológicos					

Improvisación libre					
Interpretación y/o creación sonora-musical con grafías no convencionales					
Creación de producciones sonoro-musicales no tonales					
Creación de proyectos de arte sonoro interdisciplinarios					

## ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO Y CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL

### ***Consentimiento informado***

Estimadas y estimados docentes,

Soy Yolanda Trujillo, investigadora responsable de este estudio que forma parte de mi tesis doctoral. Agradeciendo su participación en el mismo, le ruego que antes de rellenar este formulario, lea la presente información y acepte, indicando en la casilla correspondiente, este consentimiento informado. Si tiene alguna duda, puede ponerse en contacto conmigo a través del correo [yolandatg@unex.es](mailto:yolandatg@unex.es)

El presente estudio tiene por objeto conocer las prácticas docentes relacionadas con la música en general, y las musicales y creativas en particular, de los profesores de Infantil de Extremadura. Para ello, se necesita recoger datos sociodemográficos y de autoinforme acerca de sus prácticas docentes, a través de este cuestionario.

Este cuestionario requiere de unos diez minutos aproximadamente para su cumplimentado. Estos datos se emplearán exclusivamente con finalidad de investigación y sin ánimo de lucro. Al finalizar el estudio se le informará del resultado global del mismo si usted lo desea, marcando la casilla correspondiente.

De acuerdo con la normativa legal vigente, los resultados de la información obtenida se tratarán con total confidencialidad. El protocolo de recogida de datos será archivado, y a cada participante se le asignará una clave de tal modo que no pueda relacionarse la información obtenida con la identidad del sujeto. Los datos serán anonimizados, asegurando la imposibilidad de inferir su identidad, para su estudio y potencial análisis ulterior. Los resultados del estudio pueden ser publicados en revistas científicas o publicaciones de carácter general. No obstante, la información concerniente a su participación será mantenida como confidencial.

Por tanto, es necesario que antes de continuar acepte las siguientes declaraciones:

1. Acepto...

que he sido informado/a por el personal responsable de este estudio.

participar en este estudio.

2. Me gustaría recibir los resultados de este estudio:

Si

No

### ***Datos sociodemográficos***

3. Sexo:

Mujer

Hombre

No contesta

4. Edad:

---

5. Años de experiencia docente:

---

6. Situación laboral:

Funcionario/a

Interino/a

Otra: \_\_\_\_\_

7. Contexto en el que imparte clase actualmente:



Rural

Urbano

Otro: \_\_\_\_\_

8. Titulación o titulaciones que posee:

Ciclo Formativo de Grado superior

Grado en Educación Infantil

Máster

Doctorado

Otra

9. ¿Posee algún tipo de formación musical?

Sí

No

10. Si es que respondió que sí, indique qué tipo:

\_\_\_\_\_

11. ¿Cómo es la formación musical que has recibido en la carrera para acometer las actividades musicales en el aula de Infantil?

Insuficiente

Suficiente

Excelente

***Datos sobre la docencia***

12. ¿Qué tipo de docente se considera?

	Poco	Medio	Mucho
Curioso e inquieto			
Abierto al aprendizaje			
Dispuesto al cambio			
Responsable y comprometido			
Reflexivo			
Creativo e innovador			

13. Indique de 1 a 5, donde 1 es nada formado y 5 es muy formado, su nivel de preparación para atender a estos tipos de contenidos y actividades musicales en el aula

	1	2	3	4	5
La percepción del sonido y sus cualidades					
Manipulación y exploración sonora					
Entonación de canciones					
Cuentos musicales					
El cuerpo como instrumento musical					
Expresión corporal con música					

Experimentación sonora					
Interpretación instrumental					
Paisaje sonoro					
Improvisación musical y/ sonora					
Composición musical					
Creación sonora					

14. Indique de 1 a 5, donde 1 es ninguna importancia y 5 es muy importante, el nivel de importancia que tienen para usted estos tipos de contenidos y actividades musicales en el aula de infantil.

	1	2	3	4	5
La percepción del sonido y sus cualidades					
Manipulación y exploración sonora					
Entonación de canciones					
Cuentos musicales					
El cuerpo como instrumento musical					
Expresión corporal con música					
Experimentación sonora					
Interpretación instrumental					

Paisaje sonoro					
Improvisación musical y/ sonora					
Composición musical					
Creación sonora					

1. Valore de 1 a 5 la dedicación en su aula a estas actividades (1 es nada de tiempo y 5 es mucho)

	1	2	3	4	5
La percepción del sonido y sus cualidades					
Manipulación y exploración sonora					
Entonación de canciones					
Cuentos musicales					
El cuerpo como instrumento musical					
Expresión corporal con música					
Experimentación sonora					
Interpretación instrumental					
Paisaje sonoro					
Improvisación musical y/ sonora					
Composición musical					
Creación sonora					

### ANEXO 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ESTUDIO “IMPROVISACIÓN MUSICAL Y FLOW: FORMACIÓN CREATIVA DE LOS FUTUROS DOCENTES”.

#### ***Consentimiento Informado***

**Estudio:** Improvisación musical y Flow: Formación creativa de los futuros docentes

**Participante:** \_\_\_\_\_

**Centro:** Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres)

**Investigadoras responsables:** Yolanda Trujillo Galea y Verónica Juárez Ramos.

La investigadora responsable, Yolanda Trujillo Galea, puede ser contactada en cualquier momento, a fin de recabar información acerca del estudio, en el teléfono 627428022, email yolandatg@unex.es, y en la siguiente dirección: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y corporal, Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres) de la UEX.

Lea detenidamente la información contenida en este documento y asegúrese que entiende este estudio de investigación. Por favor, si está de acuerdo en participar en este estudio, firme este documento. Por su firma reconoce que ha sido informado de las características del proyecto, de sus requisitos y sus riesgos y que acepta libremente participar en él. Una copia del presente documento le será entregada.

#### **Objeto del Estudio**

Ha sido invitado/a a participar en este estudio de investigación cuyo objetivo es corroborar que la improvisación musical como actividad creativa permite a los estudiantes del grado de Educación Infantil alcanzar la experiencia de flujo.

#### **Procedimientos y Duración del Estudio**

El procedimiento al que será sometido/a será el de su participación en una intervención basada en la improvisación musical libre de forma grupal y el relleno de un cuestionario pretest y post test de autoinforme que mide las dimensiones de la experiencia de flujo. La duración de la intervención será de media hora aproximadamente, durante los cuales usted nos autoriza a grabarla en vídeo. Los datos que cede serán utilizados exclusivamente con finalidad de investigación sin ánimo de lucro.

### **Resultados del Estudio**

Al finalizar el estudio se le informará del resultado global del mismo si usted lo desea, pero NO de su resultado personal, que se tratará con total confidencialidad de acuerdo con la Declaración de Helsinki y la Ley 14/2007, de Investigación biomédica.

### **Confidencialidad de sus datos**

De acuerdo con la normativa legal vigente, los resultados de la información obtenida se tratarán con total confidencialidad. El protocolo de recogida de datos será archivado, y a cada participante se le asignará una clave de tal modo que no pueda relacionarse la información obtenida con la identidad del sujeto. Los datos serán anonimizados, asegurando la imposibilidad de inferir su identidad, para su estudio y potencial análisis ulterior.

La investigadora responsable se compromete a que la confidencialidad de los datos que se puedan obtener en este estudio será escrupulosamente observada, y que los datos personales de los sujetos participantes serán conocidos únicamente por el investigador principal del estudio.

La investigadora responsable se compromete a no utilizar los datos para otros estudios diferentes a los de este proyecto y a no traspasar los mismos a otros posibles proyectos o equipos de investigación.

Para todo lo no previsto en este documento, se aplicará la legislación vigente sobre protección de datos de carácter personal (Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica, BOE 274 de 15 de noviembre de 2002; Ley Orgánica

3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y garantía de derechos digitales, BOE 294 de 6 de diciembre de 2018), sobre investigación biomédica (Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación biomédica; BOE 159 de 4 de julio de 2007) y cualquier otra que resultara aplicable.

Los resultados del estudio pueden ser publicados en revistas científicas o publicaciones de carácter general. No obstante, la información concerniente a su participación será mantenida como confidencial.

Recibirá una copia de este Consentimiento Informado firmado por usted.

### **Declaración del/la Participante**

He sido informado/a por el personal responsable de este estudio:

- De las ventajas e inconvenientes de este procedimiento.
- Del fin para el que se utilizarán mis muestras/datos.
- De que mis datos serán proporcionados de forma anónima a los investigadores del estudio.
- De que en cualquier momento puedo solicitar información genérica sobre los estudios para los que se han utilizado mis muestras/datos.

He comprendido la información recibida y he podido formular todas las preguntas que he creído oportunas.

Usted tiene derecho de participar o no en la investigación y de retirar su consentimiento en cualquier momento. En ningún caso su decisión de no participar en el proyecto le supondrá una desventaja en la evaluación docente.

Se me ha proporcionado copia del presente documento.

ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO.

Deseo recibir información sobre los resultados de este estudio al correo:

\_\_\_\_\_

En Cáceres, a ..... de ..... de .....

Nombre:..... Firma:



**ANEXO 4: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ESTUDIO “FOMENTANDO LAS HABILIDADES MUSICALES CREATIVAS Y LA AUTOEFICACIA DE LOS FUTUROS DOCENTES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN LA CREACIÓN”.**

***Consentimiento Informado***

**Estudio:** Fomentando las habilidades musicales creativas y la autoeficacia de los futuros docentes a través del Aprendizaje Basado en la Creación.

**Participante:** \_\_\_\_\_

**Centro:** Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres)

**Investigadoras responsables:** Yolanda Trujillo Galea y Verónica Juárez Ramos.

La investigadora responsable, Yolanda Trujillo Galea, puede ser contactada en cualquier momento, a fin de recabar información acerca del estudio, en el teléfono 627428022, email yolandatg@unex.es, y en la siguiente dirección: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y corporal, Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres) de la UEX.

Lea detenidamente la información contenida en este documento y asegúrese que entiende este estudio de investigación. Por favor, si está de acuerdo en participar en este estudio, firme este documento. Por su firma reconoce que ha sido informado de las características del proyecto, de sus requisitos y sus riesgos y que acepta libremente participar en él. Una copia del presente documento le será entregada.

**Objeto del Estudio**

Ha sido invitado/a a participar en este estudio de investigación cuyo objetivo es desarrollar las habilidades creativas de los futuros docentes mediante una intervención

didáctica que consistirá en la realización de creaciones musicales y sonoras con la metodología de Aprendizaje Basado en la Creación (ABC).

### **Procedimientos y Duración del Estudio**

El procedimiento al que será sometido/a será el de su participación en una intervención didáctica creativa fundamentada en el aprendizaje basado en la creación (ABC) y la realización de los pretest y post test. Estos serán dos, el Test de pensamiento creativo de Torrance que mide las dimensiones de la creatividad (Elaboración, Fluidez, Originalidad, Abstracción de títulos y Cierre prematuro) y la Escala de autoinforme del yo creativo que mide la autoeficacia creativa. La duración de la intervención será de tres meses. Los datos que cede serán utilizados exclusivamente con finalidad de investigación sin ánimo de lucro.

### **Resultados del Estudio**

Al finalizar el estudio se le informará del resultado global del mismo si usted lo desea, pero NO de su resultado personal, que se tratará con total confidencialidad de acuerdo con la Declaración de Helsinki y la Ley 14/2007, de Investigación biomédica.

### **Confidencialidad de sus datos**

De acuerdo con la normativa legal vigente, los resultados de la información obtenida se tratarán con total confidencialidad. El protocolo de recogida de datos será archivado, y a cada participante se le asignará una clave de tal modo que no pueda relacionarse la información obtenida con la identidad del sujeto. Los datos serán anonimizados, asegurando la imposibilidad de inferir su identidad, para su estudio y potencial análisis ulterior.

La investigadora responsable se compromete a que la confidencialidad de los datos que se puedan obtener en este estudio será escrupulosamente observada, y que los datos personales de los sujetos participantes serán conocidos únicamente por el investigador principal del estudio.

La investigadora responsable se compromete a no utilizar los datos para otros estudios diferentes a los de este proyecto y a no traspasar los mismos a otros posibles proyectos o equipos de investigación.

Para todo lo no previsto en este documento, se aplicará la legislación vigente sobre protección de datos de carácter personal (Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica, BOE 274 de 15 de noviembre de 2002; Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y garantía de derechos digitales, BOE 294 de 6 de diciembre de 2018), sobre investigación biomédica (Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación biomédica; BOE 159 de 4 de julio de 2007) y cualquier otra que resultara aplicable.

Los resultados del estudio pueden ser publicados en revistas científicas o publicaciones de carácter general. No obstante, la información concerniente a su participación será mantenida como confidencial.

Recibirá una copia de este Consentimiento Informado firmado por usted.

### **Declaración del/la Participante**

He sido informado/a por el personal responsable de este estudio:

- De las ventajas e inconvenientes de este procedimiento.
- Del fin para el que se utilizarán mis muestras/datos.
- De que mis datos serán proporcionados de forma anónima a los investigadores del estudio.
- De que en cualquier momento puedo solicitar información genérica sobre los estudios para los que se han utilizado mis muestras/datos.

He comprendido la información recibida y he podido formular todas las preguntas que he creído oportunas.

Usted tiene derecho de participar o no en la investigación y de retirar su consentimiento en cualquier momento. En ningún caso su decisión de no participar en el proyecto le supondrá una desventaja en la evaluación docente.

Se me ha proporcionado copia del presente documento.

ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO.

Deseo recibir información sobre los resultados de este estudio al correo:

\_\_\_\_\_

En Cáceres, a ..... de ..... de .....

Nombre:.....

Firma: